ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Özel Sayı Special Issue 2019 • Yıl Year 48 • Sayı Number 1

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Ziya SELÇUK
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni
General Director
İsmail ÇOLAK
Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor
Hüseyin Burak FETTAHOĞLU
Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü
Publications Coordinator
Hikmet AZER

Editör
Editor
Hakkı USLU

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Nergis GÖNÜLALAN

Ön İnceleme Komisyonu
Pre-evalution Board
Hakkı USLU
Çetin ELMAS
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı
English Adviser
Nurcan ŞEN

Dizgi/Kapak Tasarım
Typesetting-Composition/Cover Design
Pınar BALKIŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı
Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
7209

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
341

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 1000 adet basılmıştır.
The journal was printed as 1000 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah AYAYDIN
Prof. Dr. Abdulgani ARIKAN
Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
Prof. Dr. Ali Fuat ARİCI
Prof. Dr. Ali Sabri İPEK
Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ (1)
Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN
Prof. Dr. Gonca BUMİN
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU
Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Lütfullah TÜRKMEN
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
Prof. Dr. Mehmet YALÇIN
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Prof. Dr. Nadir İLHAN
Prof. Dr. Neslihan AVCI
Prof. Dr. Nevzat BAYRİ
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Prof. Dr. Sadık KARTAL
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Selma YEL
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Prof. Dr. Vedat ÇAKIR
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Doç. Dr. Adnan ALTUN
Doç. Dr. Ahmet KAYA
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY
Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Betül BALKAR
Doç. Dr. Binali TUNÇ
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL
Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ
Doç. Dr. Erdal BAY
Doç. Dr. Erol DURAN (1)
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN (1)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. İbrahim GÜL
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL
Doç. Dr. Murat BAŞAR
Doç. Dr. N. Bahadır KAYIŞOĞLU
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ
Doç. Dr. Sedat MADEN
Doç. Dr. Serkan ÜNSAL
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
Doç. Dr. Soner ALADAĞ
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ
Doç. Dr. Zehra CERTEL
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Nuri DİCLE
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet KURNAZ
Dr. Öğretim Üyesi Alper YETKİNER
Dr. Öğretim Üyesi Ayça KARTAL
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül KARABAY
Dr. Öğretim Üyesi Bora BAYRAM
Dr. Öğretim Üyesi Emine BALCI
Dr. Öğretim Üyesi Emine KARASU AVCI
Dr. Öğretim Üyesi İhsan ÜNLÜ
Dr. Öğretim Üyesi Kürşat KARA
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt KARA
Dr. Öğretim Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI
Dr. Öğretim Üyesi Gülşah SEZEN VEKLİ
Dr. Öğretim Üyesi Philip GLOVER
Dr. Öğretim Üyesi Yasemin BAKİ
Dr. Öğretim Üyesi Zeki GÜREL
Dr. Öğretim Üyesi Zeynel HAYRAN
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep KILIÇ
Dr. Öğretim Üyesi Zuhal ÖZÇETİN

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Seçici Dinleme Stratejisi Öğretimi İle 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Not Alma ve Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi
The Selective Listening Strategy Teaching and 5th Grade Students` Listening To Note Taking and Summarizing Skills Development
Halit KARATAY, Oğuzhan UZUN • **9**

Dinleme/İzleme Becerisi İle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Bu Becerinin Geliştirilmesi İçin Önerilen Yöntemlere Yönelik Bir Analiz
An Analysis Of Listening/Monitoring Skill and The Proposed Methods For The Development Of This Skill In Turkish Language Teaching Program
Yusuf DOĞAN • **31**

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri
The Problems Encountered by Turkish Language Teachers in Classroom Listening Training Practices and Solutions Offers to These Problems
Bora BAYRAM • **57**

Tersine Öğretim Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi
The Effect of Flipped Classroom Method on Writing Skills of Turkish Language Pre-Service Teachers
Uğur ÖZBİLEN, Ahmet Zeki GÜVEN • **81**

1924'ten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazı
Hand Writing In Turkish Language Curricula From 1924 To Present
Hülya YEŞİLTAŞ, Fatma KARAFİLİK, Elif BAKAR • **97**

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanım Durumları (Zonguldak Örneği)
The Use Conditions Of Thought Development Techniques In The Written Expression Of Secondary School Students
Zekerya BATUR, Ahmet ASAR • **129**

2018 Yılı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı İle Türkçe Ders Kitaplarında Roman Türünün Yeri
2018 Turkish Course Curriculum (1-8th Grade) and The Place Of Novel Genre In Turkish Course Books Research Article
Adem ORAKÇI, Serdar ARHAN • **149**

Hayat Bilgisi Dersi Değer Eğitiminde Örnek Olay Yönteminin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması
Using Case Study Method In Life Science Course Value Education: An Action Research
Özge BAL, Hüseyin ANILAN • **177**

Farklı Fen Başarı Düzeylerine Sahip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Özelliklerinin Fen Başarılarına Olan Etkisi
Effect Of Several Characteristics of 6th Grade Students Who Have Different Science Achievement Levels On Their Science Achievement
Ömer ACAR, Gülçin ÇELİK • **203**

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Deney ve Etkinlik Güvenliği Bakımından Değerlendirilmesi
Evaluation Of Middle School Science Textbooks For The Safety Of Experiment and Activity
Meryem TEPE, Ahmet TEKBIYIK • **223**

Türk İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Doğal Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleriyle İlgili Problemlerin İncelenmesi
Investigation Of Problems Multiplication and Division Operations With Natural Numbers For Primary School In Turkish Mathematics Textbooks
Aysel USTA, Ali Sabri İPEK • **241**

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü ve Yerel Tarih Uygulamalarının Öğrencilerde Farkındalık Oluşmasına Etkisi
The Effect Of Oral and Local History Practices On Students' Awareness Raising In Social Studies Teaching
Büşra MERT, Adem BELDAĞ • **267**

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarım Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Evaluation Of Graphic Design Achievements In The Visual Arts Curriculum According To Teachers' Opinion
İlhami DİKSOY, Levent MERCİN • **293**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi ve Program Önerisi
Evaluation Of Physical Education and Sport Teacher License Program and Program Prosal
Aysel KIZILKAYA NAMLI , Cenk TEMEL • **321**

Öğrenci Devamsızlığının Azaltılmasına Yönelik Uluslararası Stratejiler ve Uygulama Örnekleri
International Strategies For Reducing Student Absenteeism and Examples Of Practice
Ahmet GÖÇEN, Ahmet KAYA • **353**

Ekolojik Sistem Yaklaşımı ile Öğrenci Devamsızlıklarının Azaltılmasına Yönelik Uluslararası Uygulama Örneklerinin İncelenmesi
Examination of International Practices for Reducing Absenteeism Through Ecological System Theory
Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ, Haktan DEMİRCİOĞLU • **371**

İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
The Opinions Of The Classroom Teachers Concerning The Applications On Iyep (Education Programs In Elementary Schools)
Dilek KIRNIK , Ezlam SUSAM , Ramazan ÖZBEK • **387**

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kapsamındaki Matematik Derslerini Yürüten Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Primary School Teachers' Opinions About Mathematics Courses Within Remedial Program İn Primary Schools (İYEP)
Veli TOPTAŞ, E. Tuğçe KARACA • **417**

İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Opinions On Remedial Education Program In Primary Schools (Repps)
Ümit DİLEKÇİ • **433**

Okul Temelli (BAZLI) Bütçenin Hazırlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri
The Views Of School Managers Regarding The Preparation Of School Based Budget
Kasım KARAKÜTÜK, Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Pınar ULUTAŞ • **455**

Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Pre-School Education: Basic Problems and Solution Suggestions
Ertuğ CAN, Şeyda KILIÇ • **483**

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Eğitim İnançları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Individual Innovation Characteristics and Education Beliefs Of Pedagogic Formation Students
Bayram GÖKBULUT • **521**

Bursa'da Bir Devlet Okulundaki Gürültü Düzeyi ve Akustik Ortamın Değerlendirilmesi
Evaluation Of Noise Level and Acoustic Environment In A Public School In Bursa
Mızrap BULUNUZ, Cemile Sinem AKYÜN • **535**

Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulamasına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri
The Views of English Language Teachers About Intensive Foreign Language Education Program
Hasan Güner BERKANT, Dildar ÖZASLAN, Emine DOĞAN • **553**

Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması
A Comparative Study Of European and Turkish Primary School Foreign Language Education Programs
Hülya ŞAHİN, Necdet AYKAÇ • **571**

2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi
Investigation of 2018 LGS Turkish Questions For PISA Reading Skills Objectives
Zekerya BATUR, Mustafa ULUTAŞ, Tuğba Nur BEYRET • **595**

İlkokul Düzeyinde Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriğinin Geliştirilmesi
Development Of Digital Literacy Skills Rubric At Primary School Level
Zeynep AYDEMİR, Gönül SAKIZ, M. Cihangir DOĞAN • **617**

Öğretmen ve Öğrencilerin Medyaya İlişkin Algıları
Metaphoric Perceptions of Teachers and Students Related to Media
Hüseyin SAYIN, Mustafa AYDIN • **639**

Televizyon Bağımlısı İlkokul Öğrencilerinin Bağımlılık Düzeylerine Motivasyonel Görüşme Psiko Eğitim Programının Etkisi
Impact Of Motivational Interview Psycho Training Program On Addiction Levels Of Television-Addicted Primary School Students
Abdullah Nuri DİCLE • **665**

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri
Competencies Of Turkish Teachers In Measuring and Evaluating Language Skills
Halit KARATAY, Atilla DİLEKÇİ • **685**

İlkokul ve Ortaokulda Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Oranı ve Bazı Karakteristik Özellikleri
Percentage and Some Characteristic Of Dyslexia In Primary and Secondary Schools Students
Emine BALCI • **717**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Çocukların Dil Gelişim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi
Identifying Pre-School Teachers' Opinions On The Language Development Process Of Children In Inclusive Education
Deniz KAHRİMAN PAMUK, Mazhar BAL • **737**

İlkokul Hayat Bilgisi Derslerinde Ortaya Konulan Öğrenci Ürünlerinin İncelenmesi
An Examination Of Products Provided By Students In Primary School Life Sciences Courses
Nur ÜTKÜR • **755**

Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Çocuk Haklarının İncelenmesi
In Awarded Children's Picture Study Books Examinaton Of Child Rights
Filiz Sevil BÜYÜKALAN, Tuğba HARMANKAYA • **769**

Okul Müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yer Alan Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Düzenlemelere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of School Principals' Opinions on Regulations Regarding Professional Development of Managers in 2023 Education Vision Document
Salih AKYILDIZ, Tunahan FİLİZ, Volkan KAYSER • **793**

2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri İle İlgili Politikaların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
The Evaluation Of Primary School Teachers' Of 2023'S Education Vision Views On The Politics About Their Professional Development
Salih AKYILDIZ, Ergün YURTBAKAN, Ramazan TOK • **827**

Millî Bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)
Remedial Education Programme; As A National Catch-Up and Remedial Education Model
Cem GENÇOĞLU • **853**

Almanya'da İlkokul Sistemi
The Primary School System In Germany
İrfan BAŞKURT • **883**

İşlevlerine Göre Bağlaçları Konu Edinen Araştırmalar
Studies That Examined Conjunctions Based On Their Functions
Kemalettin DENİZ, Elif DEMİR • **903**

TEMEL EĞİTİMDE PROGRAM VE MATERYAL ÇALIŞMALARI

Temel Eğitimde Güncel Öğretim Programlarının Hazırlık Süreci
Elif BAKAR, Şenay KÖSE • **917**

Temel Eğitimde Ders Kitabı Yazım Çalışmaları (Güncellenen Müfredata Göre ve Zorunlu Dersler Bağlamında)
Elif BAKAR, Can EKMEN, Serdar ARHAN• **927**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of National Education • **943**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (9-30)

SEÇİCİ DİNLEME STRATEJİSİ ÖĞRETİMİ İLE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ NOT ALMA VE ÖZETLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halit KARATAY[1], Oğuzhan UZUN[2]

1 Prof. Dr., BAİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1820-0361.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, oguzhan.uzunn1993@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4700-8360.

Geliş Tarihi: 14.10.2019 **Kabul Tarihi:** 11.11.2019

Öz: Dinleme, çevreden gelen sesleri algılama ve tanımlama sürecidir. Bu süreci bilinçli olarak işletebilmek, okulda öğrenme ve akademik başarı için önemlidir. Öğrenme deneyimleri yetersiz olduğu için öğrenciler, derslerde önemli bilgileri ayırt etmekte zorlanabilmektedirler. Öğrencilerin öğrenme sürecinde onlar için gerekli olan önemli bilgileri seçme, dinlenen metinde işlenen konu ve ana fikri belirleyebilme becerileri geliştirilebilir. Bunun için öğrencilerin anlama, önemli bilgileri seçme, not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, öğrencilerin not alma ve özetleme becerilerini geliştirmek üzere seçici dinleme stratejisi öğretilmiştir. Sınıf içi eylem araştırması şeklinde tasarlanan çalışma, temel eğitim 5. sınıfta olan iki dilli 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin seçici dinleme becerilerini geliştirmek için 8 hafta boyunca dinleme metinleri kullanılarak önemli bilgileri not alma ve özetleme becerileri geliştirilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, uygulamadan 4 hafta sonra bile bu becerilerinde gerilemenin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu uygulamadan sonra dinleme sürecinde önemli bilgileri daha kolay seçebildiklerini, dinleme metinlerini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Derslerine giren diğer öğretmenler de öğrencilerin bu uygulamadan sonra derslerde daha dikkatli olduklarını, diğer sınıflardaki akranlarına göre öğrenme hızı ve ilgilerinde bir iyileşmenin olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: dinleme eğitimi, seçici dinleme, not alma, özet çıkarma, iki dilli öğrenciler.

THE SELECTIVE LISTENING STRATEGY TEACHING AND 5TH GRADE STUDENTS` LISTENING TO NOTE TAKING AND SUMMARIZING SKILLS DEVELOPMENT

Abstract:

Listening is the process of detecting and identifying sounds in an environment with the intention to comprehend what is being communicated. Being able to manage this process skillfully and consciously is important for learning in school and for academic success. Students may find it difficult to identify important information in classes as their learning experiences are insufficient, Students' skill of identifying important information which is necessary for them during the learning process and their ability to determine the topic and the main idea can be developed. To that end, it is necessary to develop students' comprehension, identification of important information, note taking summarizing skills. In this study, selective listening skills were taught to students to improve their note taking and summarizing techniques. The study was designed as an in-class action research study and was conducted with 23 5th grade bilingual students. The students' selective listening skills of note taking important information and summarizing were developed by using listening texts in classes for 8 weeks. At the end of the study, it was determined that the students' selective listening skills improved and that no regression was observed in those skills even 4 weeks after the end of the study. In addition, the students stated that they could easily identify important information in the listening process after this practice and that they understood listening texts more. Other subject teachers who taught the same sections stated that after this study the students were more careful in their classes and that there was improvement in their speed of learning and interest compared to their peers in the other sections.

Keywords: teaching listening, selective listening, note taking, summarizing, bilingual students.

Giriş

Birey doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin uyaranlarıyla karşılaşır, büyüdükçe onlara uygun tepkide bulunmayı ve böylelikle çevresiyle iletişim kurmayı öğrenir. Bu uyaranların belki de en önemlisi o çevrede kullanılan dildir. Birey başta dünyaya geldiği ailenin daha sonra sokakta oyun çevresinin ve okulda kullanılan eğitim dilini öğrenebilir. Zira insan yaratılıştan gelen bir yetenekle dünya üzerindeki

bütün dilleri eş veya art zamanda edinebilecek bir dil edinim mekanizmasına sahiptir (Chomsky, 1968). Bireyin edindiği dillerden hangisini daha başat kullanacağını yaşadığı ortam belirler.

Sözlü iletişimin konuşma ve dinleme olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Bunlardan dinleme, iletişim kurma ve öğrenmede en temel yol olmakla birlikte çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları ilk anlama; konuşma ise ilk anlatma becerisidir (Özbay, 2005; Doğan 2011). Türkçe Sözlükte (TDK, 2011: 671) *dinleme*: "İşitmek için kulak vermek, birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak" şeklinde tanımlanır. Seslerden örülü isim, fiil, sıfat gibi sözcükleri iletişimde kullanmayı öğrenmek için fiziksel olarak sağlam bir işitme yetisi ve kulağa; daha sonra da bu dizgeleri anlamlandırabilecek bilişsel öğrenme yetisine ihtiyaç vardır. Konuşma becerisi, dinleme becerisine göre daha sonra ortaya çıkar. Çünkü birey, hem fiziksel hem de bilişsel gelişim açısından belli bir olgunluğa eriştikten sonra konuşmaya başlar. Daha sonraki okul yıllarında da okuma ve yazma becerilerini edinir.

İnsan, dört temel dil becerisini aşamalı olarak düzgün bir şekilde kullanabilecek donanıma sahiptir. Dinleme becerisi bu aşamalardan ilki olarak kabul edilir. Dinlemenin ön koşulu olan işitme becerisi anne karnından itibaren kullanılmaya başlanır. "Yeni doğan bebeğin işitme duyu organı oldukça gelişmiştir. İnsan sesindeki perde ve şiddet değişikliklerinin farkına varabilen bebek, tanıdık ve yabancı olan sesi ayırt edebilir" (Senemoğlu, 2015, 24). Ayırt etme sürecinden sonra ses tekrarları ve bilinçli ses birleşimleriyle birlikte konuşma becerisi de yavaş yavaş şekillenmeye başlar. Konuşma becerisinin sağlıklı olarak gelişebilmesi için bireyin öncelikle seslerin çıkış noktalarını duyarak hissetmesi ve beyindeki dinleme merkezinde bu sesleri işleyerek uzun süreli belleğine kaydetmesi gerekir.

Dinleme becerisinin eğitimi okulöncesinde ailede başlar; okul derslerinde akademik başarı için bilinçli ve ayırt edici dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bunun için okullarda yapılacak eğitim etkinliklerinin oldukça önemli bir yeri vardır. Okullarda bu becerilerin öneminin farkına varılması ve geliştirilmesi için yollar aranmaya başlanması daha yenidir. Çünkü bireylerin aile içinde dinleme konusunda gerekli eğitimi aldığı düşünülür ve okulda dinleme becerisinden çok okuma ve yazma becerilerinin edinimine çalışılır. Son yıllarda öğretim programlarında her ne kadar dinleme becerisine yer verilmeye başlansa da öğretim araçlarında yeteri kadar eğitim etkinliklerine yer verildiği söylenemez. Hatta Türkçe eğitiminde dört dil becerisini değerlendiren bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da henüz tam anlamıyla benimsenip uygulanabildiği de… Öğretmenlerin sadece okuma ve yazma becerisine dönük olarak hazırladığı Türkçe dersi ile ilgili sınavlar incelendiğinde bu durum kendiliğinden anlaşılır. Okullarda dinleme becerisinin gelişiminin izlenmesine, dinleme ve izleme sınavları geliştirmeye ihtiyaç olduğu için öğretmenler açısından zor olduğu söylenebilir (Yalçın, 2012, 45). Özellikle iki dilli çocukların okullarda eğitim sürecine güvenli ve istekli devam edebilmelerini sağlamak için onlarının gelişiminin izlenmesi gerekir. Bu grup

öğrenciler, ilkokul sınıf öğretmenlerini anlamaya başladıkları andan itibaren onlara düzenli olarak dinleme ve konuşma eğitimleri verilmeli ve gelişimleri izlenmelidir. Aksi takdirde bu grup öğrenciler, dil becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle öğrenme sürecinde istedikleri akademik başarıyı gösteremedikleri zaman kendilerini yetersiz ve başarısız hissedebilir; bunun sonucunda okulu bedenen olmasa bile zihnen terk edebilirler. Ana dili Türkçe olan öğrencilerde bile dinlediğini anlamadan doğan bu tür sorunlar görülebilir. Bu yüzden öğrencilerin okulda tatmin edici akademik başarı elde etmeleri için seçici dinleme, not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Seçici Dinleme

Eğitim sürecinde öğrenci, öğretmenini dinlemeye başladığı andan dersin son dakikasına kadar bilgi yoğunluğuna maruz kalmaktadır. Bu bilgi yoğunluğu içerisinde hangi bilginin işine yarayacağının ve hangisini not alması gerektiğinin farkında olmayabilir. Bu sorunu aşma noktasında öğrencinin yardımına bilinçli bir seçici dinleme eğitimi süreci yetişebilir. Çünkü seçici dinleme, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre dinlediği metinden bilgileri seçmesidir. "Seçici dinleme, bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir" (Yalçın, 2012: 131-135). Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir (MEB, 2006: 63). Bu sayede birey hem zamandan hem de enerjiden tasarruf ederek dinleme sürecini verimli bir şekilde geçirebilir.

Seçici dinleme stratejisi, tüm dil becerilerinde kullanılan ortak tekniklerden biri olan not alma ve özet çıkarma teknikleriyle birlikte uygulanabilir. Söz konusu teknikler önemli bilginin özetlenmesi, kalıcı öğrenilmesi ve gerektiğinde kolay hatırlanmasını sağlamak amacıyla derslerde kullanılır. Bunları birlikte kullanabilmeyi öğretmek, öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışması ve zamanı doğru kullanma açısından yarar sağlar. Bu sayede kısa süre içerisinde az çaba ile birlikte bilgiler öğrenci tarafından dinleme metninden alınarak kaydedilebilir. Bu teknikleri öğrencilerin etkili kullanmayı öğrenmelerini sağlamak öğretmenin vereceği iyi bir eğitime ve öğrencilerin ilgi, isteğine bağlıdır.

Seçici dinleme alanında yapılan çalışmalara bakıldığında söz konusu stratejinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı kanısı desteklenmektedir. Karabacak (2014), 6. sınıf öğrencilerinin seçici dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş ve deney grubuna uygulanan seçici dinleme süreci sonrasında öğrencilerin akademik başarısının arttığı belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada Ceran (2015), 6. sınıf öğrencileri üzerine çalışmış ve seçici dinleme stratejisinin öğrencilerin anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Çalışma sürecinde açık uçlu dinleme soruları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, seçici dinleme stratejisinin not alarak dinlemeye göre dinleme becerisini daha çok geliştirdiği yönündedir. Seçici dinleme stratejisi üzerine yapılan bu çalışmalar, seçici dinleme stratejisinin akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Özetleme ve Not Alma Teknikleri

Dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için seçici dinleme stratejisiyle birlikte kullanılabilecek öğrenmeyi düzenleme ve izleme teknikleri vardır. Bu tekniklerden öğrenme sürecinde en çok ihtiyaç duyulanı özetleme ve not alma tekniklerdir. Özetleme, "bir konu, yazı, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, hülasa etmek" olarak tanımlanabilir (TDK, 2011, s.1868). Özetleme, *yazılı ya da sözlü bir metnin önemli yönlerini, onu okumayan ya da dinlemeyen birisinin anlayabileceği şekilde, özlü, kapsayıcı ve kısaca ifade etme*dir (Özçakmak, 2015, 47-48). Genel olarak bu teknik, okunan veya dinlenen bir metinde verilmek istenen önemli bilgileri seçme ve kendi cümleleriyle yazılı veya sözlü olarak ifade edebilme becerisi olarak da tanımlanabilir.

Öğrencilerin, etkili öğrenmeleri ve okul derslerinde istedikleri akademik başarıyı elde etmeleri için özetleme becerisini kazanmaları gerekir. Bunun için de onların bu teknikleri öğrenebilecek dil yeterliği açısından belirli bir olgunluk seviyesine gelmeleri gerekir. Özetleme becerisi, küçük yaşlardan itibaren okuma ve dinleme alışkanlığı edinmeyi ve bu becerilerde ustalaşmayı gerektirir. Öğrencinin bu beceride ustalaşması, temel okuryazarlık becerilerinde olgunlaşmasının yanında öğretmen rehberliğinde özetleme tekniklerini kullanmayı öğrenmesine bağlı olarak kazanılabilir (Karatay ve Okur, 2012). Bu konuda, ders sırasında ve sonrasında, sözlü ve yazılı ne kadar çok ve farklı çalışma gerçekleştirilirse öğrencinin de özetleme becerisi o kadar gelişir. Bunun için farklı öğretim stratejileri de geliştirilmiştir.

Dinlediğini anlama becerisini artıracak seçici dinleme stratejiyle birlikte kullanılabilecek tekniklerden biri de not almadır. Not alma, sadece eğitim hayatında değil günlük yaşamda da bireylerin sıklıkla kullandığı bir tekniktir. Alışverişe giderken alınacakları unutmamak için bir kâğıda yazmak, yarın yapılacakları hatırlamak için deftere, dijital araçlara notlar almak bu durumun en yaygın örnekleridir. Not alma, "biri konuşurken onun söylediklerini yazmak, bir şeyin başlıca noktalarını özetleyerek yazmak" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, 1661). Göğüş (1978, 284), not almayı "okunan ya da dinlenilenden, gerekli bir bilginin, beğenilen bir sözün seçilip deftere ya da fişlere yazılması" olarak tanımlar. Not alma ile özetleme kavramları birbirinin içine geçmiştir ve aynı zamanda aynı amaca yönelik olsa da eylemsel işlemler açısından farklılık gösterir.

Not alma sürecinin doğru bir şekilde işletilmesi ve bunun beceri haline getirilebilmesi için özetleme tekniğinde olduğu gibi öğrencilere metinde önemli bilgileri seçebilme becerileri kazandırmak gerekir. Okuma, dinleme ve izleme metinlerine yöneltilen 5N1K sorularına öğrencilerin yazılı veya sözlü olarak verdikleri yanıtlar aslında işlenen konu, ana fikir ve önemli bilgilerin özetidir. Bu yönüyle özetleme ve not alma, metni sorgulama ve içeriğini kavramadır. Sözlü ve yazılı olarak bir metni, kendi cümleleriyle kısaca anlatma özetleme; metin üzerinde önemli yerleri işaretleme, yuvarlak içine alma, altını veya üstünü çizme, anahtar sözcükleri kendine özgü kısa cümlelerle

bir kenara veya ayrı bir kâğıda yazma not alma olarak tanımlanabilir. Not alma, özetlemenin bir alt basamağıdır, metni kısaca yazılı veya sözlü olarak anlatmadan önceki işlemdir. Not alma sırasında belirlenen önemli yerler, özette kısa metne dönüşür.

Dinleme stratejileri alanında yapılan çalışmalara bakıldığında bunların dinlediğini ve okuduğunu anlama, yazılı olarak özetleme becerilerin geliştirilmesine yönelik olduğu görülür. Bu çalışmalar, öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için bazen özetleme ve not alma tekniklerinin öğretimi bazen de bu teknikleri öğrencilerin kullanabilme düzeyleri üzerine olduğu görülür. Hatta bu tekniklerin, Türkçe dersi dışında diğer öğrenme alanlarında da kullanıldığında öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülür. Açıkgöz ve Çetingöz (2009) tarafından yapılan araştırmada tarih dersinde not alma stratejisi öğretiminin akademik başarı ve hatırda tutma üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Arslan (2017), yaptığı araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini geliştirmek için hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde kavram haritalarını kullanarak öğrencilere not alma tekniği öğretilmiş ve bunun öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Durukan ve Maden, 2010; Kocaadam, 2011). Şahin, Aydın ve Sevim (2011), alanda sıklıkla kullanılan bir not alma tekniği olan Cornell tekniğinin üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamaları ve hatırlamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Cornell tekniği sadece üniversite öğrencilerinde değil, temel eğitim 6. sınıf öğrencilerine öğretildiğinde de onların özetleme becerilerini geliştirmektedir (Kurudayıoğlu ve Soysal 2016). Yapılan çalışmalar, öğrencilere seçici dinleme stratejileri öğretildiğinde, bu stratejilerin onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ve bunun sonucunda akademik başarılarını artırdığı yönündedir (Karabacak, 2014; Ceran, 2015). Aynı şeklide yabancı dil öğrenen öğrencilere not alma ve gölgeleme teknikleri öğretildiğinde gölgeleme tekniğinin öğrencilerin konuşma; not alma tekniğinin ise yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Balaban, 2017). Alanyazındaki bu çalışmalar, öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışmaları, okul hayatında akademik başarı elde etmeleri için öğrencilere seçici dinleme stratejileri not alma ve özet çıkarmanın mutlaka öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Temel eğitim Türkçe dersi öğretim programı 5. sınıf kazanımlarında özetlemeye yer verilmesine rağmen ders kitaplarında bu tekniğe öğretim etkinliklerinde yer verilmediği belirlenmiştir (Fidan ve Gerçek, 2017). Öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, etkili ve verimli ders çalışma becerileri edinmelerini sağlamak için bu kadar önemli olan tekniklerin öğretimine yönelik ders kitaplarında etkinliklerin olmaması, bütün derslerdeki öğrenme başarısı açısından bir kayba yol açabilir. Öğretmenlere bu becerileri nasıl edindireceklerine; öğrencilere de nasıl edineceklerine ve geliştireceklerine yönelik öğretim araçlarında, işlevsel öğretim tekniklerine ve uygulama etkinliklerine ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin dinlediği/izlediği/okuduğu bir metni anlayıp anlamadığını, metinde yer alan önemli bölümleri yakalayıp yakalayamadığını tespit edebilmek ve öğrencilerin ifade yeteneğini geliştirmek için not alma ve özet çıkarma becerileri kullanılmaktadır. Söz konusu beceriler, öğrencilerin metinde yer alan bilgilerin önemli olanlarına yönelmesi ve metin içinden bu bilgileri alarak kendi cümleleriyle ifade etmesi temeline dayandığı için öğrencilerin bu tekniği kullanma becerilerinin seçici dinleme stratejisiyle birlikte geliştirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü seçici dinleme stratejisi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre metni dinleyip izlemesine ve bu metin içerisinden gerekli bilgileri almasına dayanan bir stratejidir. Buradan yola çıkarak söz konusu araştırma ile birlikte seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Not alma ve özet çıkarma tekniklerinin derslerde kullanılması, öğrencilere etkili ve verimli ders çalışma için yarar sağlar. Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, seçici dinleme stratejileri kullanılarak öğrencilerin not alma ve özetleme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın Problem Cümlesi

Seçici dinleme stratejisi öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve öğrenme becerilerini geliştirmeye etkisi var mı?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Seçici dinleme stratejileri öğrencilerin not alma ve özetleme becerilerini geliştirmeye katkısı var mı?

2. Seçici dinleme stratejileri öğretimi not alma ve özetleme becerilerinin kalıcılığına katkı sağlar mı?

3. Öğretmenlerin seçici dinleme stratejileri hakkında görüşleri nelerdir?

4. Öğrencilerin, yapılan seçici dinleme eğitimi etkinlikleri hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Bu çalışma, eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırmasında uygulayıcı yaptığı çalışmanın sonucundan memnun olmazsa düzenleme yaparak yeniden uygulayabilmektedir. Genellemelere daha az önem veren bu modelde araştırmacı belirlenen problem durumunun koşullarını değiştirmeyi sağlayacak bilgiyi elde etmek için çalışır. Deneysel modellerde olduğu gibi bu modelde de denekler vardır ancak deneklerin çalışmaya etkin olarak katılımları önemlidir.

Araştırma modelinin birçok uygulama tekniği yer almaktadır. Söz konusu araştırma için Mc.Niff ve Whitehead (2002: 71) `in "8 Adımlı Uygulama Modeli" ne benzer

"6 Adımlı Uygulama Modeli" geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin aşamaları şu şekildedir:

1. Uygulamaların gözden geçirilmesi: Araştırma konusuna benzer nitelikte olan araştırmalar (Kocaadam (2011), Karabacak (2014), Özçakmak (2015), Arslan (2017) Balaban (2017), Açıkgöz ve Çetingöz (2009), Durukan ve Maden (2010), Şahin, Aydın ve Sevim (2011), Doğan ve Özçakmak (2014), Ceran (2015), Karadüz ve Tabak (2016), Kurudayıoğlu ve Soysal (2016), Fidan ve Gerçek (2017)) incelenmiştir. Okuldaki öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmış, seçici dinleme için öğrencileri derslerine hazırlamaya yönelik etkinlik yapıp yapmadıkları varsa yaptıkları çalışmalar belirlenmiştir.

2. Konunun geliştirilecek yönünün tanımlanması: Alanyazında yer alan çalışmalar ve öğretmenlerin derslerine yönelik yaptıkları uygulamalar incelendikten sonra not alma ve özet çıkarma tekniklerinin seçici dinleme stratejileriyle birlikte kullanılarak kazandırılacağına karar verilmiştir.

3. Uygulama yönteminin belirlenmesi: Seçici dinleme becerisinin geliştirilmesi ve öğretiminde kalıcılığın sağlanması için kullanılacak not alma ve özet çıkarma tekniği etkinliklerinin uygulanması amacıyla 8 haftalık bir uygulama süreci belirlenmiştir. Buna yönelik ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4. Uygulamanın gerçekleştirilmesi: Öğrencilerin seçici dinleme becerilerini geliştirmek için ilk dört hafta ders kitaplarındaki okuma metinleri üzerinde not alma ve özet çıkarma öğretimi etkinlikleri yapılmıştır. Son dört hafta ise seçici dinleme becerilerini geliştirmek için not alma ve özet çıkarma teknikleri dinleme metinleri üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilere her hafta bir dinleme metni dinletilmiştir. Öğrencilerin, metinde geçen önemli bilgileri not almaları, daha sonra metni kısaca özetlemeleri istenmiştir. Uygulamanın sona ermesinden altı hafta sonra, öğrencilere tekrar bir dinleme metni verilerek bu metni özetlemeleri istenmiştir. Böylelikle öğretilen tekniklerin kalıcı bir öğrenme sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Dört hafta daha dinleme etkinliklerine devam edilmiştir.

5. Sonuçların gözlemlenmesi ve betimlenmesi: 8 haftalık uygulamanın sonunda DBT(Dinleme Becerileri Testi) tekrar uygulanarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki ilerleme belirlenmiştir. 4 hafta sonra tekrar DBT(Uzun, 2018) uygulanarak seçici dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin kalıcı bir öğrenme sağlayıp sağlamadığı ortaya konulmuştur.

6. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve raporlaştırılması: 12 haftalık çalışmalar sonucunda, sürecin başında ve sonunda uygulanan DBT`nin verileri tekrarlı ölçümler t-testi ile analiz edilmiş, öğrencilerin dinlediğini anlama, not alma ve özet çıkarma becerilerinde bir gelişme olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca bu bece-

rilerin kalıcı olup olmadığını belirlemek için 4 hafta ara verdikten sonra tekrar DBT uygulanmış, son uygulama puanları ile karşılaştırılarak kalıcılığı test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Tekman ilçesi Çevirme Ortaokulunda öğrenim gören 23, 5. sınıf öğrencisi ve öğrencilerin derslerine giren 5 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğrencilerin 12`si kadın, 11`i erkek; öğretmenlerin ise 3'ü erkek 2'si kadındır. Öğrencilerin hepsi iki dillidir ve hiçbirisinin bilişsel ve işitsel bir sorunu yoktur.

Veri Toplama Araçları

Uygulamanın ilk ve son haftası öğrencilerin seçici dinleme becerileri ve buna bağlı olarak incelenen özetleme ve not alma becerilerinin gelişim düzeyini gözlemlemek için araştırmacılar tarafından "Dinleme Becerileri Testi" geliştirilmiştir. Test geliştirilirken seçici dinleme becerisinin ölçütleri temel alınmıştır. Bu testte çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu maddelere yer verilmiştir. Söz konusu testte açık uçlu sorular öğrencinin özetleme tekniğini kullanabilme becerilerini ölçmek için, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma soruları öğrencilerin not alma tekniğini kullanabilme becerisini ölçmek için kullanılmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0`dır. Testteki maddelerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Dinleme becerileri testi madde dağılımı

Madde türü	**Madde nu**	**Bilişsel öğrenme düzeyi**
Çoktan seçmeli	2,3,5,8,9,10,12,13	Bilgi, kavrama
Boşluk doldurma	15, 17,18	Bilgi
Açık uçlu-özetleme	19,20	Çözümleme-özetleme

Testin güvenirlik indeksi Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Dinleme becerileri testine ilişkin madde analizi sonuçları

Madde	r	Madde	r
m2	.830	m13	.603
m3	.830	m15	.778
m5	.764	m17	.830
m8	.814	m18	.843
m9	.814	m19	.523
m10	.430	m20	.830
m12	.430		

*.20<silinmeli; .20-.30<düzeltilmeli; .30>kabul edilebilir.

Tablo 2'de öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen testin maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonları verilmiştir. İlgili alanyazın tarandığında bir maddenin kabul edilebilir olması için korelasyonunun .30 ve daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Buna göre m1, m4, m6, m7, m11, m14 ve m16'nın madde toplam korelasyonları .30'dan küçük olduğu için testten çıkarılmıştır. Geri kalan maddelerin toplam korelasyonları .430 ile .830 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayının .93 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme becerilerinin düzeyi ve gelişimine yönelik görüş ve önerilerini alabilmek için ÖGF (Öğretmen Görüşme Formu) araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan ÖGF dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme yapılacak öğretmene ait kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde dinleme becerisinin bütün dersler için önemi ve öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde öğretmenlerin, öğrencilerin seçici dinleme becerileri ve buna bağlı olarak not alma ve özetleme tekniklerini kullanabilmelerine yönelik gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Son bölümde ise dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmenlerden önerilerinin istendiği yedi soru yer almaktadır.

Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerin birinci dönemden itibaren 12 haftalık süreç boyunca aldıkları seçici dinleme eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak, sürecin olumlu ve olumsuz yanlarını ifade etmelerini ve iyileştirilmesini sağlamak amacıyla dört soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma grubuna uygulanan 12 haftalık seçici dinleme eğitimi sürecinden önce öğrencilere DBT yapılmış; bununla öğrencilerin dinlediğini anlama, not alma ve özetleme becerilerinin düzeyi belirlenmiştir. Uygulanan eylem planından sonra bu test tekrar uygulanarak öğrencilerin ilerleme düzeyleri ve 4 hafta sonra da bu becerilerin kalıcılığı incelenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini ise çalışma grubunda yer alan 5. sınıf öğrencilerinin ve derslerine giren öğretmenlerin görüşleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinleme süreci sonrasında sürece yönelik düşünceleri "Öğrenci Görüşme Formu" ile alınmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin diğer derslerde öğrencilerin dinleme durumları hakkında fikirlerini bildirmeleri amacıyla "Öğretmen Görüşme Formu" uygulanmıştır. Hazırlanan bu form, çalışmaya katılan her öğrenciye verilmiş uygulama hakkındaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve ikinci problemleri tekrarlı ölçümler t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin DBT`den elde ettikleri verilerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Bu testten elde edilen ön-son uygulama ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tekrarlı ölçümler t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü problemleri ise doküman inceleme tekniği ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ana ve alt temalar ayrılarak bunlarla ilgili yorumlar yapılmıştır. Katılımcı isimleri gizli tutulmuş, öğretmenlere sırasıyla: "K1, K2, K3, K4, K5"; öğrencilere: "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,..., Ö25" şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci problem: Bu problemin çözümlenmesinde, eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki ilerlemeyi belirlemek amacıyla DBT'den elde edilen ön-son uygulama puanlarının karşılaştırılmasından yararlanılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ön-son uygulama sonuçları

Dinleme /özetleme becerileri	Gruplar	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Not alma	Ön uygulama Son uygulama	23 23	44.72 90.62	.173 .195	48	8.327	.000*
Özetleme	Ön uygulama Son uygulama	23 23	32.08 97.62	.288 .109	36	12.784	.000*

*p<.05 anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulama öncesinde aritmetik puan ortalamaları (44.72), uygulama sonrası puan ortalamaları (90.62)'dir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik elde edilen ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, tekrarlı ölçümler t-testi ile analiz edilmiş, son test lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(48)}$= 8.327 p<.000] belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin özetleme becerileri ön-son test puanları incelendiğinde uygulama öncesi özetleme becerileri puanlarının (52.08); uygulama sonrasındaki puanlara göre (97.62) daha düşüktür. Öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik elde edilen ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için de tekrarlı ölçümler t-testi ile analiz edilmiş, son test lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(36)}$= 12.784 p<.000] belirlenmiştir.

Elde edilen veriler, yapılan eylem araştırmasının öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özetleme becerisi yönünden uygulama öncesinde anlamlı bir başarı göstermemişlerdir. Yapılan öğretim etkinlikleri bu becerilerinin gelişmesini hızlandırmıştır.

İkinci problem: Bu problemin çözümlenmesinde uygulama sonrası ve 4 hafta ara verdikten sonra tekrar uygulanan DBT'den elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili analizler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Seçici dinleme stratejilerinin kalıcılığına yönelik test sonuçları.

Dinleme/ özetleme becerileri	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Not alma	Son uygulama Kalıcılık	23 23	90.62 92.49	.195 .168	48	.441	.661
Özetleme	Son uygulama Kalıcılık	23 23	97.62 97.83	.109 .104	44	.061	.949

p<.05 anlamlı

Tablo 4'te öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerilerini geliştirmeye yönelik son uygulama ve kalıcılık testi puanları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin dinlediğini anlama son uygulama puanları (90.62), kalıcılık puanları ise (92.49)'dur. Son uygulama ve kalıcılık testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, tekrarlı ölçümler t-testi ile analiz edilmiş, puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(48)}$= .441 p>.000] belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin özetleme son uygulama (97.62) ve kalıcılık (97.83) puanları karşılaştırılmış, puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(44)}$= .061 p>.000] belirlenmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların, onlarda kalıcı bir öğrenme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü problem: Bu problemin çözümlenmesinde seçici dinleme süreci ile ilgili öğretmenlerden alınan görüşlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler ana ve alt temalara ayrılarak seçici dinlemenin sağladığı yararlar betimlenmiştir. Bununla ilgili veriler aşağıdadır.

Konuşma becerisini destekleme: *"İyi bir konuşmacı olabilmek iyi bir dinleyici olmaya bağlıdır (k1), İşitme ve dinleme birbirinden farklı durumlardır (k3)"*. İki öğretmene göre iyi bir konuşma becerisine sahip olmak için dinleme becerisinin geliştirilmesi; sesleri doğru çıkarmak için de onları tanımlamak gerekir. Bu tanımlama işini gerçekleştiren seslerin ayırdına varmayı sağlayan iyi bir dinleme becerisidir. Çünkü birçok konuş-

ma bozukluğunun altında yatan gerçek, çocukların yakın çevrelerinde erken yaşlarda sesleri ölçünlü dile uygun kodlamamadır. Mahalli ağızlarda görülen konuşma sorunları bunun sonucudur. Örneğin bazı yörelerde sebze yerine zebze, akşam yerine ahşam denilmesi gibi sesin bozulması olarak tanımlanan bu tür konuşma bozuklukları, erken yaşlarda seslerin işitme yoluyla yanlış kodlanmasından kaynaklanır (Erdem, 2013, s.425). Bunların iyileştirilmesi ve doğru konuşma becerisi kazandırılması seslerin ayırdına varmayı sağlayan bir dinleme becerisi eğitimi ile mümkündür. İki dilli çocuklarda ana dilden kaynaklanan yanlış aktarımların iyileştirilmesinde bu son derece önemlidir.

Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: *"Verilen mesajı pürüzsüz olarak anlayabilmektir (k1), Öğrenmenin temelini oluşturur (k3-k4), Her ders için dinleme becerisi önemlidir (k3) ve 5. sınıflarda bu becerinin gelişimi için kritik dönemdir (k2).* Dört öğretmene göre dinleme becerisi öğrencilerin okuldaki dersleri anlama ve öğrenme becerilerinin gelişimi için önemlidir. Erken yaşlarda başlayan öğrenme becerisi olarak da dinleme becerisi önemlidir. 4. sınıftan itibaren öğrenmenin disiplinlere ayrılması yani bilgilenme sürecinin yoğunlaşmaya başlaması nedeniyle de bu becerinin bu aşamada iyileştirilmesi öğrencilerin akademik başarıları açısından gereklidir.

Derslere etkin katılma: *"Etkin dinleme açısından oldukça önemlidir (k4), Öğrenci, konuşanla göz teması kurmalıdır (k1), Öğrencilerin bazılarında dikkat dağınıklığı var (k3), Bazı öğrenciler görünüşte dinleme yapıyor (k2), Sınıf içerisinde dinlemeye hazırlık yapan öğrenciler var ve bu durum ders başarısına olumlu yansıyor (k3), Ele alınan konu farklılığı ya da ders türüne göre öğrenciler konuya ve anlatılanlara odaklanmakta güçlük çekiyor (k2), Sağlıklı bir dinleme hazırlığı için öğretmen rehberliği gerekli (k1)."* Öğretmenlerin hepsi, nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmak için dinleme becerisinin önemli olduğunun, bunu sağlamak için de ders işlemeden önce hazırlık yapılması gerektiğinin farkındadırlar.

Dikkat dağınıklığı: *Dikkat dağınıklığı dinleme sürecinde de öğrencileri etkileyen bir unsur (k2), Öğrenciler, dinleme sürecinde uzun süre etkin olamıyorlar (k2), Öğrenciler etkin bir şekilde dinleme gerçekleştirdiklerinde üst basamaklara çıkabiliyorlar (k1)."* Öğrencilerin uzun süreli dinleme sorunları olduğu bilinmektedir. Özellikle 6 yaş ve üstü çocuk grubunun dinleme süresi 10-30 dakikadır (Demirel, 2003). Psikolojik nedenler ve öğrenme ortamı bu süreye etki edebilir. Zihnin dakikadaki anlama hızı ile konuşmacının konuşma hızı arasındaki fark kadar bir süre insan zihni boş kalmaktadır. İnsanoğlu dakikada 600 kelimelik bir konuşma hızını rahatlıkla anlayabilecek bir sinir sistemine sahiptir. Normal bir konuşma hızı ise dakikada 100 ile 140 kelime arasında değişmektedir. Her geçen dakika insan zihni 460 kelimelik bir zaman süresinde boş kalmaktadır. Bu zamanı insan kafası kendinde var olan malzemeyle doldurur ve onunla ilgilenerek dinleme sürecinden kopar (Cüceloğlu, 2015, s.171). İki dilli çocuklarda dil yetersizlikleri nedeniyle anlama sorunları dikkate alındığında bu sürenin daha da kısıtlı olduğu söylenebilir.

İşitme ve anlama sorunları: *Yöresel farklılıklardan dolayı öğrenciler dinleme sürecinde beklenen performansı sergileyemiyor (k4), İşitme konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler dinlemenin üst basamaklarına çıkmakta zorlanıyorlar (k2-k4).* Bölgesel farklılıkların anlama üzerindeki olumsuz etkisi, özellikle iki dilli öğrencilerin dinlemenin üst basamaklarına çıkamamasına neden olmaktadır. İki dilli öğrencilerin ana dillerinde öğrendikleri birtakım kelime ve kavramların sonradan öğrendikleri şekliyle işitsel bakımdan uyuşmuyor oluşu bunun temel sebeplerindendir.

Hazırbulunuşluk: *Öğrencinin ilgisini çeken, günlük hayatta karşılaştığı konular daha çok dikkat çekiyor (k1), Konuyu ayırt etme gücü bireysel farklılıklara göre değişir (k1), Dinleme öncesinde öğrencide yeterli düzeyde bilgi varsa seçici dinleme süreci sağlıklı bir şekilde gerçekleşiyor (k2), Birçok öğrenci not alma ve özet çıkarma konusunda sıkıntı yaşıyor (k1), Bireysel farklılıklar var, bu farklılığa sahip öğrenciler, geriye dönük değerlendirme yapıp özet çıkarabiliyorlar (k3), Dili kullanabilme becerisi, özellikle not alma becerisine etki ediyor (k4), Öğretmen rehberliği oldukça önemli (k3-k2).* Bu verilere göre, öğrencilerin belli bir özetleme tekniği kullanmadıkları söylenebilir. Özetlemenin ve anlamanın ön koşulu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasıdır. Öğrencilerin dersleri anlama becerileri işlenen konuya ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmektedir. Özetleme için öğrencilerin, öğretmen rehberliğine ihtiyaçları vardır. 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler için bu durum normaldir.

Dördüncü problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğrencilerin seçici uygulama hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler ana ve alt temalara ayrılarak uygulama etkinliklerinin kendilerine sağladığı yararlar betimlenmiştir. Bununla ilgili veriler aşağıdadır.

Dil becerileri yetersizliği: *"Yazma becerim yeteri kadar gelişmediği için not almakta ve özet çıkarmakta geri kalıyorum (k1), Metnin hızına yetişemediğim zaman soruları cevaplayamıyorum (k2), Dinleme metinlerini bazen düzgün bir şekilde işitemiyorum (k3), Dinleme metni çok hızlı olduğunda yetişemiyorum ve soruları da düzgün bir şekilde cevaplayamıyorum (k4), Aynı anda hem metni dinleyip hem soruları cevaplayamıyorum (k5), Dinleme metni çok hızlı olduğu için not almakta sıkıntı yaşıyorum (k6), Yazım çok yavaş olduğu için dinleme metnine yetişemiyorum (k7), Metin hızlı olduğu için yazmada geri kalıyorum (k8), Dinleme ortamından kaynaklı olarak bazen dinleme metnini duyamıyorum (k4)"* Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bütünleşik bir yapı sunuyor olması sebebiyle becerilerin herhangi birinde görülen bir yetersizlik diğerlerini de etkilemektedir. Dört öğrenci, yazma becerileri yeteri kadar gelişmediği için özetleme ve not almada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde yedi öğrenci de dinlediğini anlama hızı yavaş olduğu için metinleri anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Dil yetersizlikleri olan öğrencilerin anlama ve öğrenme hızlarının da yavaş olduğu söylenebilir. Bu durum okuldaki akademik başarılarında da olumsuzluklara neden olabilir. Bunun için öğrencilerin dil yetersizliklerini iyileştirici bu tür uygulamalara ihtiyaç vardır. Dinleme be-

cerisi iyileştirilse bile öğrencilerin yazma becerileri ve anlama hızları yetersiz olduğu zaman özetlemekte zorlanmaktadırlar.

Öğrenme isteği yetersizliği: *"Dikkatim çabuk dağıldığı için not almakta sıkıntı yaşıyorum (k1), Dinlediğim metin ile özet çıkarma arasına çok süre girince metinde anlatılanları unutuyorum ve özet çıkaramıyorum (k2), Okula gelmeden önce kötü bir şey yaşamadıysam o gün dinlediklerimi çok iyi yapıyorum (k3), Mutsuz olduğum zamanlar kendimi dinleme metnine veremiyorum (k4)"* Bu veriler, öğrencilerde görülen dil yetersizliklerinin onların öğrenme isteğini de olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: *"Bu sene, her hafta gerçekleştirdiğimiz dinleme etkinlikleri sayesinde kendimi geliştiriyorum (k9), Öğretmene ihtiyaç duymadan artık önemli yerleri fark edebiliyorum (k10), Dinleme becerisi anlama kabiliyetimi geliştirdi (k11), Nasıl dinleme gerçekleştirmem gerektiğini biliyorum (k12), Dinleme metninde önemli yerleri bazen fark edebiliyorum (k13), Aldığım dinleme eğitimi sayesinde kendimi geliştiriyorum (k14), Öğretmenim dinleme metinlerini iyi okuduğu için anlamakta sıkıntı yaşamıyorum(k15)"*. Öğrenciler, verilen dinleme eğitimi ve özetleme çalışmalarının, onların etkili öğrenme ve anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle öğrenme sürecinde sözlü veya yazılı metinlerde önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme becerisini edinmek öğrenciler için ciddi bir sorundur. Yapılan uygulama etkinlikleri sonucunda yedi öğrenci bu beceriyi artık edindiklerini belirtmişlerdir. Bu tür uygulamaların, bütün öğrencilerde kalıcı beceriye dönüşmesi için ara ara ve her sınıfta tekrar etmesinde yarar vardır.

Özetleme ve not alma becerilerini geliştirme: *"Özet çıkarırken noktalama işaretlerine çok dikkat ediyorum, anlamayı kolaylaştırıyor (k14), Özet çıkarma ve not alma becerimi geliştirdi (k13), Not alma ve özet çıkarma etkinlikleri sayesinde anlama ve anlatma becerim gelişti (k12), Artık daha iyi not alabiliyorum (k11), Dinleme eğitimi aynı zamanda yazma becerimi de geliştiriyor (k10), Tüm dikkatimi dinleme metnine verdiğim zaman daha iyi bir özet çıkarabiliyorum (k9), Dinleme sırasında gerekli dikkati gösterdiğim için metni daha iyi hatırlıyor ve özetini çıkarabiliyorum (k8), Sorulan sorunun ne demek istediğini anladığım zaman daha iyi özet çıkarıyorum (k7), Metni birden fazla dinlediğim zaman daha akılda kalıcı oluyor ve özetini çıkarabiliyorum (k6), Hızlı not aldığım için yazımı daha sonra okuyamıyorum (k5), Not almam gereken yeri anlıyorum ancak yazımda hatalar olabiliyor (k4), Dinleme metnine dikkat ettiğim zaman not almakta sıkıntı yaşamıyorum(k16)"*. Bu verilere göre, yapılan öğretim etkinlikleri öğrencilerin not alma ve özetleme becerilerini geliştirmiştir. Uygulamaya katılan 12 öğrenci artık daha kolay not tutup özet çıkarabildiğini belirtmiştir.

Öğretmen rehberliği: *"Öğretmenimiz bizi uyardığı zaman daha iyi not alıyorum (k18), Öğretmenimiz nasıl not almamız gerektiğini bize anlattığı için sıkıntı yaşamıyorum (k19), Öğretmenimiz metnin özetini nasıl çıkarmamız gerektiğini anlattığı için sıkıntı yaşamıyorum(k20), Dinleme metni öncesinde öğretmenimiz bilgi verirse daha iyi anlıyorum (k21)"* Bu veriler, seçici dinleme stratejileri, not alma ve özetlemenin öğretiminde öğretmen

rehberliğinin önemli olduğunu göstermektedir. Uygulamaya katılan 20 öğrencinin bu yönde görüş bildirmesi, bu tekniklerin öğretmen rehberliğinde ve doğrudan öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler: *"Dinleme metni aynı anda akıllı tahtadan da yansıtılabilir (k22), Dinleme ortamında kullanılan araç-gereçler daha çok duyu organına hitap etmelidir (k23), Dinleme becerisi aynı zamanda okuma becerisi ile birlikte kullanıldığı zaman daha etkili olur (k24), Dinleme metni daha büyük bir hoparlörden dinlenebilir (k4), Dinleme ortamı daha geniş ve daha ferah olabilir (k2)"*Bu verilere göre, öğrenciler sadece dinlemeye dayalı değil, izleme ve okuma becerilerini de yönelik metinler istemektedir. Ayrıca, dinleme anlama becerisinde çok uyaranlı ve ferah bir ortamın öğrencilerin ilgisini ve isteğini artırdığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Seçici dinleme stratejileri, not alma ve özet çıkarma öğrencilerin derslerde gerekli bilgiye ulaşmalarında oldukça önemlidir. Ders sırasında öğrencilerin maruz kaldıkları bilgiler arasından önemli olanları seçip almaları anlama ve öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri ve okulda akademik başarı elde etmeleri açısından gereklidir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu stratejileri öğrenmesi durumunda derslerdeki akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Açıkgöz ve Çetingöz, 2009; Arslan, 2017; Ceran, 2015; Durukan ve Maden, 2010; Karabacak, 2014; Kocaadam, 2011). Bu araştırma verileri ile önceki araştırma verileri tutarlıdır ve öğrencilerden alınan görüşler de bu yöndedir. Öğrencilerin akademik başarıları açısından bu becerilerin kendilerine sağlayacağı yararların da sonraki yıllarda ayrıca gözlemlenmesine ihtiyaç vardır. Bu becerilerin edinilmesi geleneksel ders işleme teknikleri ile mümkün değildir. Çünkü ders kitaplarında bunları öğretmeye yönelik etkinlikler olmadığı gibi öğretmenlere yönelik bir yönlendirme de yoktur. Özellikle dil yetersizliği olan iki dilli öğrenci gruplarında bu becerilerin, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar dinleme yoluyla Türkçe sesleri doğru kodlarsa, konuşurken doğru çıkarma becerisi edinir. Ayrıca dinlediğini anlama hızı arttıkça bununla ilgili soruları anlama ve doğru cevaplama hızları da artar, anladıkları için de özetleme becerileri gelişir. Çalışma grubundaki öğrenciler ve derslerine giren öğretmenlerin de bu yönde görüş belirtmişlerdir.

Bu araştırmada yapılan dinleme eğitimi ve özetleme çalışmaları, öğrencilerin etkili öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmiştir. Öğrenciler, genel olarak okul hayatında önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte zorlanmaktadırlar. Bu uygulama çalışmaları sayesinde öğrencilerin birçoğu, artık önemli bilgileri seçebildiklerini belirtmişlerdir. Özetleme ön-son test başarı puanları da bunu göstermektedir. Bu tür uygulamaların, bütün öğrencilerde kalıcı beceriye dönüşmesi için sürdürülmesi gerekir.

Öğrencilerde görülen dil yetersizlikleri, onların derslere katılma ve öğrenme isteğini olumsuz etkilemektedir. Bu tür öğrenme etkinliklerinin hem öğrenme becerilerini

iyileştirdiği hem de derslere etkin katılmayı sağladığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşler bunu desteklemektedir.

Öğrencilerin derse katılma ve öğrenme isteğini olumsuz etkileyebilen nedenlerden biri de tatiller ve ara dönemlerdir. Söz konusu dönem, araştırmalarda elde edilmeye çalışılan becerilerin gerilemesine neden olabilmektedir. Bu sebeple dinleme becerisinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 8 haftalık çalışmanın ardından verilen 4 haftalık bir aradan sonra 4 haftalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Altı hafta ara verdikten sonra uygulanan seçici dinleme becerisine yönelik yapılan DBT`den elde edilen verilerin t-testi analizine göre yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma benzer bir sonuç Şahin, Aydın ve Sevim (2011) `in yapmış olduğu çalışmada yer almaktadır. Cornell not alma tekniğinin dinlediğini anlama üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmada uygulanan kalıcılık testi sonucunda söz konusu tekniğin işe yaradığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada DBT`den alınan nicel verilerin, daha iyi yorumlanabilmesi için nitel veri olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Eylem araştırmalarında, çalışma grubunda yer alan deneklerin de araştırma hakkındaki görüşleri nicel verilerin yorumlanmasında kullanılmaktadır (Mcniff, Whitehead, 2002). Alanyazında nitel veri olarak söz konusu görüşlere başvuran çalışmalar yer almaktadır. Er(2011), Aksu(2013), Melanlıoğlu(2013), Öztürk(2017)`ün gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar buna örnek olarak verilebilir.

Öğretmen ve öğrenci görüşme formundan alınan cevaplar kategorilendirilerek bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan alt kategori kavramlarının seçici dinleme stratejileriyle olan özellikleri sonraki çalışmalarda araştırılarak bu alanda katkı sağlanabilir.

Buna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin dinleme becerisine yönelik farkındalıklarının var olduğu, alınan görüşler ve ortaya konan nitel veriler ışığında tespit edilmiştir. Alınan görüşlerden elde edilen diğer tespitler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrencilerin, dinleme süreci öncesi hazırlık yapmaları dinleme sürecinin sağlıklı geçmesi noktasında önemli olduğu tespit edilmiştir. Dinleme öncesi yapılan hazırlıklar öğrencinin motivasyonunu artırmak amacıyla yapılmaktadır (Doğan, 2016: 21). Demirel (2003, 75-76) dinleme öncesi yapılması gereken etkinlikleri iki başlığa ayırmıştır. Bunlar: ön hazırlık ve zihinsel hazırlıktır. Ön hazırlık, dinlemenin fiziki ve ortam boyutunu ilgilendirirken zihinsel hazırlık ise daha çok bilişsel stratejilerin kullanımına yöneliktir.

Alanyazında dinleme eğitimi üzerine bilişsel stratejilerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar yer almaktadır. Öztürk (2017) yapmış olduğu çalışmada dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejileri saptamıştır. Yaptığı tespitte öğrencilerin dinleme öncesinde daha çok tahmin stratejisini kullandıkları ortaya konulmuştur. Öğrenci-

lerin metnin başlığına bakarak tahminde bulunmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Katrancı ve Yangın (2013), dinleme stratejilerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmada dinleme öncesinde deney grubuna uygulanan: plan yapma, sesli düşünme, dinleme stratejisini belirleme gibi stratejilerin kontrol grubu tarafından uygulanmadığı ve dinlediğini anlama noktasında bu stratejilerin olumlu katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada Yıldız (2015) `ın dinleme öncesi kullandığı stratejiler şunlardır: hazırlık yapmak, önceki bilgileri kullanma, dinleme öncesi sorular oluşturma, tahminde bulunma, amaç belirleme, yöntem belirleme. Söz konusu stratejiler dinleme öncesi hazırlık yapma konusunda oldukça önemlidir.

Öğretmenlere göre anlama ve öğrenme sorunlarının temelinde öğrencilerin aile içerisinde işitsel olarak edindikleri kavramlar ile sonradan öğrendikleri şeklin uyuşmaması durumunun var olduğu tespit edilmiştir. Dinleme becerisi, anne karnında gelişmeye başlayan bir beceri olduğundan aile kavramı söz konusu becerinin gelişimi açısından oldukça önemli bir kavramdır. Dinleme yeteneği zekâ derecesi ile orantılıdır. Ailede verilen söz konusu eğitim, çocukların dinleme becerilerinin gelişmesini etkiler (Demire, 2006: 74). Aksu (2013,10), gerçekleştirdiği çalışmada nitel veri toplama aracı olarak kullandığı öğretmen görüşlerine göre ailenin sosyokültürel özelliklerinin öğrencinin dinleme becerisinin gelişimine etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu süreçte ailelerin de dinleme eğitimi noktasında bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre dersin uzun süreli olmasının öğrencilerin dinleme sürecinde dikkat dağınıklığı yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenini Mackay şöyle açıklamaktadır (Mackay 1997:13`den aktaran; Doğan, 2016: 24): Düşünme hızı konuşma hızından ortalama üç-dört kat daha fazladır. Bu durum altı katına kadar çıkabilmektedir. Bu yüzden kişi kendinin sıkça, söylenenden bir adım önde bulur ve konuşmacının, kendi düşünce hızına yetişmesini bekler ama bu imkânsızdır. O anda meydana gelen dikkat dağıtıcı herhangi bir şey dikkatin, dinleme sürecinden tamamen kopmasına, dinleme sürecinin verimsiz geçmesine neden olur. Özellikle 6 yaş ve üstü çocuk grubunun dinleme süresi 10-30 dakika olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003). Psikolojik nedenler bu süreye etki edebilir.

Araştırmada not alma ve özetleme tekniklerinin gelişimi birlikte incelenmiştir. Çünkü söz konusu teknikler birbirleriyle ilişkilidir. TDK(2011:1179)`de, "Biri konuşurken onun söylediklerinin başlıca noktalarını özetleyerek yazmak" şeklinde yer alan tanım bu etkileşimi daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Not alma, önemli noktaları kendi sözcüklerimizle belirleme; özet çıkarma da bir yazının temel özelliklerini, anlatmak istediklerini bozmadan, genel çizgileriyle yeniden yazmadır (Göçer, 2016: 185).

Yazma becerisinin yeterince gelişememesi durumu özet çıkarma ve not alma tekniklerinin kullanımını zorlaştırabilir. Graham ve Weintraub (1996) `a göre yazma becerisiyle ilgili yetersizlikle metin oluşturmayla ilgili yüksek seviyeli düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin görüşme formuna vermiş oldukları

cevaplar bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu sebeple yazma becerisinin gelişimi söz konusu tekniklerin sağlıklı biçimde kullanılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin özetleme ve not alma tekniklerini kullanabilme becerileri araştırmada seçici dinleme stratejileri öğretimiyle birlikte geliştirilmeye çalışılmıştır. Çünkü, öğrencinin dinleme metnine dikkat ederek dinleme sürecini gerçekleştirmesi ve söz konusu metin içerisinden gerekli olan bilgiyi alabilmesi doğrudan seçici dinleme stratejisini kullanabilmesiyle ilgilidir. Seçici dinleme, bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir (Yalçın, 2012: 131). Dinleyiciler dikkat etmedikleri zaman zayıf anlamalar ortaya çıkabilmekte ve dikkatlerini kaybetmektedirler. Konuyla veya etkinlikle ilgilenmemeleri, konuyu takip edememeleri, dinleme hedeflerini kaybetmeleri, başka şeylerle ilgilenmeleri, söylenenler üzerine yoğunlaşmak yerine kendi düşünce dünyalarındaki cevabı vermemeleri seçici dinleme sürecinin verimli geçmemesine neden olabilmektedir (Rost, 2014: 1). Bu sebeple seçici dinleme süreci, anlama ve öğrenme becerilerini geliştirmek için oldukça önemli bir stratejidir.

Öğrenci Görüşme Formu`nda yer alan öğrenci görüşleri doğrultusunda, seçici dinleme eğitimi sürecinin öğrencilerin anlama ve öğrenme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. DBT`den alınan nicel veri sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında bu konuyla ilgili araştırmalardan Ceran (2015) ve Karabacak (2014) `ın gerçekleştirdiği çalışmalarda seçici dinleme stratejisi ile birlikte deney grubunda kontrol grubuna göre dinlediğini anlama noktasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Dinlemenin fiziksel ve zihinsel boyutları kadar, sağlıklı bir dinleme sürecinde dinleme metni için kullanılan uyaranlar da oldukça önemlidir. Göçer (2010: 2), uyaranlarla ilgili olarak öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin çok uyaranlı ve etkileşimli bir ortamda yürütülmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenin bu süreçte kullanacağı etkinlikleri ortamı zenginleştirecek ve öğrencilerin ilgisini çekecektir. Öğrencilerin ilgileri çekilerek derse katılımlarının sağlanması, hedeflenen kazanımlara daha rahat ulaşılmasına yardımcı olabilecektir. Bu durumun gereğince, çok uyaranlı öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrenciler daha çok duymaya ve düşünmeye yöneltilmeli (Sever, 2006: 9). Söz konusu araştırmada öğrencilerin, araştırmacı tarafından ortamda kullanılan işitsel ve görsel araçların daha çok ilgilerini çektiğini dile getirmeleri bu durumu destekler niteliktedir. Uyaranlar yardımıyla öğrenciler dinleme/izleme metinlerine daha çok ilgi göstermiş ve alması gereken bilgiye ulaşmaları daha kolay olmuştur.

Söz konusu görüşler araştırmanın nicel sonuçlarını destekler niteliktedir. Seçici dinleme stratejisiyle birlikte öğrenme ve anlamayı kuvvetlendirecek olan not alma ve özet çıkarma tekniklerinin kullanılması araştırmanın sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve öğrenme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. DBT sonucunda dinlediğini anlama ve öğrenme becerisinin gelişmesine yönelik olarak ortaya çıkan olumlu, anlamlı fark araştırmaya katılan deneklerin görüşleriyle desteklenerek temellendirilmiştir.

Öneriler

1. Öğrencilerin, Türkçenin ses özelliklerinin farkına varması için diğer dil becerilerinin yanında dinleme etkinliklerinden de yararlanılabilir.

2. Dinleme metinleri, görsel-işitsel olanlar arasından seçilebilir ve öğrencinin düzeyine uygun olanlar tercih edilebilir.

3. Öğretim araçlarında, seçici dinleme becerisini geliştiren çeşitli öğretim etkinliklerine yer verilebilir.

4. Seçici dinleme strateji öğretimine geçmeden önce öğrencilerin dikkatlerini ve seçici algılarını geliştirecek etkinlikler yapılabilir.

5. Çalışmada özetleme tekniği 5N1K şekliyle uygulanmıştır. Sonraki çalışmalarda özetleme tekniğinin farklı uygulamaları kullanılabilir.

6. Özellikle özetleme tekniği uygulanmadan önce öğretmen tarafından öğrencilere söz konusu tekniğe yönelik eğitim süreci gerçekleştirilmelidir.

7. Seçici dinleme stratejilerinin dinleme yöntem ve teknikleriyle birlikte kullanılabilirliği araştırılabilir.

8. ÖGF`de yer alan görüşlerin analiziyle ortaya çıkan alt temaların seçici dinleme stratejisine olan etkisi incelenebilir.

9. Ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri ve etkinliklerinin seçici algıyı geliştirmeye yönelik olup olmadığı incelenebilir.

10. Söz konusu stratejinin öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığını ölçmek için seçici dinleme stratejisini ölçme testlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

11. Öğretmenler, seçici dinleme stratejilerinin öğretimi konusunda yetiştirilebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. ve Çetingöz, K. (2009). "Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, (15), 60, ss. 577-600.

Aksu, D. (2013). **Bütünleştirici Dinleme Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Arslan, Ş. (2017). **Dinlediklerini Özetlemede Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi**, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın.

Balaban, S. (2017). İki Dinleme Stratejisi Olarak Gölgeleme ve Not Almanın Karşılaştırılması ve Bu İki Stratejinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Üzerindeki Etkisi, Yeditepe

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2012). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Ceran, D. (2015). "Seçici Dinleme ile Not Alarak Dinleme Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi", **Zeitschriftfür die Welt der Türken**, (7), 1, ss. 205-219.

Chomsky, N. (1968). **Language and Mind,** Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Cüceloğlu, D. (2015) **İnsan İnsana,** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demirel, Ö. (2003). **Türkçe Öğretimi,** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Doğan, Y. (2016). **Dinleme Eğitimi,** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediğini Özetleme Becerilerinin Değerlendirilmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** Dergisi, (11), 28, ss. 153-176.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). "Kavram Haritaları ile Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi", **ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)**, (1), 2, ss.63-70.

Er, O. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları", **Journal of Social Sciences Sosyal Bilimler Dergisi**, (6), 11, ss.415-452.

Fidan, D. ve Gerçek, Ş. (2017). **2017 Türkçe Öğretim Programında ve Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabında Özetleme Becerisi,** Current Debates in Education, Volume (5), IJOPEC Publication Limited, United Kingdom.

Göçer, A. (2010). "Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma", **Tübar,** (27), Bahar.

Göçer, A. (2016). **Yazma Eğitimi,** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,** Gül Yayınevi, Ankara.

Graham, S. ve Weintraub, N. (1996). "A Review of Handwritting Research: Progress and Prospects from 1980 to 1994", **Educational Psychology Review,** 8(1), ss. 7-87.

Karabacak, E. (2014). Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Karadüz, A. ve Tabak, G. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlerken Not Alma Stilleri. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4(1), 73-83.

Karatay, H. ve Okur, S. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri", **The Journal of Academic Social Science Studies**, (5), 7, ss. 399-420.

Katrancı, M. Ve Yangın, B. (2013). "Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** (11), ss. 773-771.

Kocaadam, D. (2011). Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). "Cornell Not Alma Tekniği'nin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeylerine Etkisi", **9. Uluslarası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı,** Burdur.

Mackay, I. (1997). **Dinleme Becerisi,** (çev. Aksu Bora ve Onur Cankoçak), İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti., Ankara.

MEB (2006). **Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar),** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). "Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma", **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmalar,** 1(1), ss. 34-44.

Mc.Niff, J. & Whitehead, J. (2002) **Action Research: Principles and Practice**, (second edition). Routledge Falmer, London.

Özbay, M. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi,** Akçağ Yayınları, Ankara.

Özçakmak, H. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stretejilerini Kullanma Becerileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Öztürk, K., B. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi", **Eğitimde Kuram ve Uygulama,** 13(1), 152-182.

Rost, M. (2014). **Listening in Action (Prentice Hall/Action).**

Şahin, A., Aydın, G. ve Sevim, O. (2011). "Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya Kalıcılığı ve Etkisi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 29, ss. 29-36.

TDK (2011). **Türkçe Sözlük** (11. baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Uzun, O (2018). Seçici Dinleme Stratejisinin İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Not Alma ve Özet Çıkarma Becerilerine Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Sever, S. (2006). **Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları.** Varlık, Ekim, 8(16).

Senemoğlu, N. (2015). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim,** Yargı Yayınevi, Ankara.

Yalçın, A. (2012), **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yıldız, N. (2015). Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (31-56)

DİNLEME/İZLEME BECERİSİ İLE TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BU BECERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ÖNERİLEN YÖNTEMLERE YÖNELİK BİR ANALİZ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yusuf DOĞAN[1]

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8384-9808.

Geliş Tarihi: 09.09.2019 **Kabul Tarihi:** 19.11.2019

Öz: Dinleme/izleme becerisi, Türkçe öğretiminde ele alınan başlıklardan biridir. Bu beceri kendine, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve Türkçe ders kitaplarında 2005'ten sonra farklı bir yer bulmuştur. Bununla birlikte dinleme/izleme becerisinin eğitiminde hâlâ bazı sorunlar yaşanmaktadır. Sorunların temelinde, dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı kalıp yargısı bulunmaktadır. Farklı nedenlerin de etkisiyle dinleme/izleme becerisinin eğitimine gereken önem verilmemektedir. Bu çalışmada dinleme/izleme becerisi ile 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemler analiz edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu yöntemler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da "dinleme/izleme stratejileri" olarak ele alınmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Dinleme/izleme becerisi, dinleyici açısından bileşenlerine ayrılarak her unsur bağımsız ve birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Ele alınan unsurlarla ilgili olarak günlük hayattan örnekler verilmiş ve bunların eğitiminde kullanılabilecek durumlar açıklanmıştır. Ardından becerinin eğitiminde kullanılan dinleme/izleme yöntemleri, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "amaç" ve "uygulama" bölümünde yer alan açıklamalardan hareketle analiz edilmiştir. Açıklamalar, yöntemlerin nasıl uygulanacağına dair örneklerle desteklenmiştir. Hem dinleme/izlemenin hem de bu beceriyle ilgili yöntemlerin analiziyle, Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin farklı uygulamalarla ele alınabileceği ve ders işleme sürecinin zenginleştirilebileceği ortaya konulmuştur. Bu durumun da ortaokullardaki dinleme/izleme becerisinin eğitimine farklı bakış açıları getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme becerisi, dinleme/izlemenin bileşenleri, dinleme/izleme yöntemleri

AN ANALYSIS OF LISTENING/MONITORING SKILL AND THE PROPOSED METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF THIS SKILL IN TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM

Abstract:

Listening/monitoring skill is one of the topics investigated in teaching Turkish. This skill has a different place in Turkish Language Teaching Curriculum and Turkish textbooks after 2005. However, there are still some problems regarding the training of listening/monitoring skill. At the root of the problems, there is the stereotype that listening skill is acquired innately. Due to different reasons, the training of listening/monitoring skill is underestimated. In this study, listening/monitoring skill and methods proposed for the development of this skill in 2006 Turkish Language Teaching Curriculum were analysed. These methods are also considered as "listening/monitoring strategies" in 2019 Turkish Language Teaching Curriculum. Document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Listening/monitoring skill is divided into components with regard to listener and each element is handled independently and interrelatedly. Daily life examples for each component are given and the situations which can be used in their education are explained. Then, listening/monitoring methods used in the training of this skill was analysed based on the explanations under the title of "aim" and "application" in the 2006 Turkish Language Teaching Curriculum. Explanations are supported by the examples showing the applications of the methods. By analysing both listening/monitoring skill and methods related to this skill, it may be put forward that listening/monitoring skills can be handled with different applications in Turkish lessons, and by this way the course process can be enriched. It is thought that this situation will bring different perspectives to the education of listening/monitoring skill in secondary schools.

Keywords: Listening/monitoring skill, the components of listening/monitoring skill, the methods of listening/monitoring skill.

Giriş

Türkçe öğretiminin temelini dil becerilerinin eğitimi oluşturur. Öğrencilerin Türkçeye olan hâkimiyetleri ve bu kapsamda temel dil becerilerini kullanabilme becerileri, onların sadece Türkçe derslerindeki değil tüm derslerdeki başarılarını, bunun yanında günlük hayatın içinde insanlarla olan iletişimlerinin kalitesini doğrudan doğruya et-

kileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm alanlardaki öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2019, 8). Bu kapsamda dilin araç olma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, bu aracı iyi kullananlar dilin işlevlerinden de o derece iyi faydalanmış olurlar.

2005 yılında değişen öğretim programlarıyla dinleme/izleme becerisi Türkçe öğretimi sürecinde farklı bir yer edinmiş, bu kapsamda Türkçe ders kitaplarına dinleme metinleri girmiştir. Bununla birlikte bu becerinin Türkçe derslerindeki eğitiminin hak ettiği yerde olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu durumun temelinde çeşitli etkenler bulunmakla birlikte ülkemizde dinleme becerisinin eğitiminin ihmal edilmesindeki ana neden, Batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde de var olan "dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı" kalıp yargısıdır (Yalçın, 2018, 264). Bu kalıp yargı, beraberinde, dinleme becerisinin eğitimine gerek olmadığı düşüncesini getirmekte, bu alandaki çalışmaları sekteye uğratmaktadır. Bununla birlikte Batı'da, dinleme becerisiyle ilgili çalışmaların 1920'li yıllardan bu yana yapıldığı görülmektedir. Rankin'in 1926 yılında tamamladığı "Konuşma Dilini Anlama Yeteneğinin Geliştirilmesi" başlıklı doktora çalışmasında; günlük hayatta dinleme etkinliklerinin yeri, dinleme becerisinin öğretimi ve ölçülmesinin mümkün olabilirliği, dinleme sürecinin özellikleri ve yapısı vb. başlıklar üzerinde durulmuştur (Duker, 1963). Dinleme becerisi üzerine çalışan ve bu alanın öncüleri arasında sayılan Ralph G. Nichols de uygulamalı çalışmalarında; iyi ve kötü dinleyicilerin özelliklerini tespit etmiş, dinleme eğitimiyle ilgili yapılacak araştırma konularını ortaya koymuştur. Lundsteen ise 1963'te tamamladığı doktora tezinde eleştirel dinlemeyi çeşitli yönleriyle ele almış ve bu alandaki çalışmaların öncüsü olmuştur (Ridge, 1993).

Batı'daki çalışmalar incelendiğinde eğitimcilerin, dikkatlerini 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren dinleme becerisi üzerinde yoğunlaştırdıkları görülmektedir (Toussaint, 1960, 125). Duker (1962, 1963), ABD ve Batı Avrupa ülkelerinde 1923-1963 yılları arasında dinleme becerisiyle ilgili 128 doktora, 107 yüksek lisans tez çalışması yapıldığını belirtir. Yapılan pek çok çalışma olmasına rağmen Batılı kaynaklarda dinleme becerisinin *yetim kaldığı* (Anderson, 1949'dan akt. Tompkins, 1998, 260), *ihmal edildiği* (Brown, 1954), *unutulduğu* (Burley-Allen, 1995) da ifade edilmektedir. Burada akla, dinleme becerisiyle ilgili pek çok çalışma yapılmasına rağmen kaynaklardaki bu nitelemelerin nedeninin ne olduğu sorusu gelmektedir. Bu beceriyle ilgili söz konusu nitelendirmeler ağırlıklı olarak 1950'li yıllara dayanmaktadır. 1950'de dinlemeyle ilgili; makaleler, monografiler ve tezlerin yer aldığı bir bibliyografya hazırlanmıştır. Söz konusu çalışmada 175 başlık bulunduğu ve bunlardan sadece 50 tanesinin adının anılmaya değer olduğu belirtilmektedir. Buna karşılık, Eğitim Araştırmaları Ansiklopedisi'nde 1881-1945 yılları arasında okuma becerisiyle ilgili yayımlanmış 2700 çalışma olduğu, bu çalışmalardan 462 tanesinin 1940-1945 yılları arasında yapıldığı ifade edilmektedir (Anderson, 1960, 96). Dolayısıyla anlama becerileri olan *dinleme* ve

okuma üzerine yapılan çalışmalar sayı ve içerik olarak karşılaştırıldığında ortaya çıkan durumdan dolayı dinleme becerisiyle ilgili söz konusu nitelemelerin yapıldığı söylenebilir.

Dinlemeyle ilgili çalışmalar Batı'da 1920'lerde başlarken ülkemizdeki ilk araştırmalar 1990'lı yıllarda görülür. Sadece bu husus değerlendirildiğinde bile "*unutulma, ihmal edilme*" durumunun asıl ülkemiz açısından geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca dinleme ve okuma becerileriyle ilgili, Türkiye'deki çalışmalar karşılaştırıldığında da Batı'dakine benzer bir durum görülmektedir. Ülkemizde 1981-2010 yılları arasında okuma eğitimiyle ilgili 239 yüksek lisans ve doktora tezi yapılırken dinleme becerisine yönelik çalışmaların sayısı 32'dir (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012). 2005-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış 335 yüksek lisans tezinin anahtar kelimeleri üzerine yapılan bir çalışmada da okuma becerisiyle ilgili 42 anahtar kelime yer alırken, dinlemeye yönelik sadece 10 anahtar kelime tespit edilmiştir (Sevim ve İşcan, 2012). Bu sonuçlar da dinleme becerisinin ihmalinin devam ettiğini göstermektedir.

Diğer taraftan son yıllarda dikkatlerin dinleme/izleme becerisine yoğunlaşmaya başladığı, buna bağlı olarak da bu beceriyle ilgili akademik çalışmaların sayısının arttığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalarda dinleyememe problemi (Maden, 2013), dinleme engelleri ve sorunları (Aşılıoğlu, 2009; Emiroğlu, 2013); sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, okunan kitap sayısı, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma vb. değişkenlerin dinlediğini anlamaya etkisi (Şahin, 2011; Arslan, 2013; Tabak, 2013); zihin haritalama tekniği kullanmanın (Aydın, 2010), kavram haritaları ile not tutmanın (Durukan ve Maden, 2010), metinleri görsellerle desteklemenin (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012) dinlemeyi nasıl etkilediği vb. konular üzerinde durulmuştur. Buna karşın Türkçe derslerindeki dinleme/izleme metinlerinin işlenme sürecinde derslerin nasıl zenginleştirilebileceğine, ele alınan yöntemlerin ne şekilde örneklendirilip öğretilebileceğine yönelik detaylı bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin alan yazındaki yöntem ve tekniklerin farkında olmadıkları, dinleme becerisinin eğitimine yönelik etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili sorunlar yaşadıkları (Türkel, 2012) da bilinmektedir. Buna ek olarak dinleme/izleme becerisiyle ilgili kaynaklardaki yöntemler ve teknikler başlığı altında verilen bilgilerin genellikle konunun ana hatlarını ortaya koyduğu, bu kaynaklarda uygulamaya yönelik örnek durumların ya hiç yer almadığı ya da yöntemlerin bazılarında ele alındığı (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013; Gündüz ve Şimşek, 2014; Doğan, 2016; Altunkaya, 2018) görülmektedir.

Yukarıdaki bilgi ve değerlendirmeleri bir de şu pencereden ele almakta yarar vardır: İnsanın, içinde bulunduğu uygarlığı oluşturması, kendinden önceki insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olmasından değil, onlara göre daha çok şey öğrenmesinden kaynaklanır. Öğrenme yeteneği insanın yaşayış tarzının sürekli değişmesine olanak verdiğinden uygar toplumlar eğitim sistemlerini önemli bir ulusal sorun olarak görürler ve sürekli olarak daha iyi öğretim yöntemleri geliştirmeye çalışırlar (Cüceloğlu, 2000, 139). Dinleme/izleme becerisi bu kapsamda ele alındığında; geçmişten

bugüne, ihmal edilmişliği çeşitli nedenlere dayanan bir dil becerisinin eğitiminin farklı şekillerde ele alınması önem arz etmektedir. Bu önem kendini, dinleme/izleme becerisinin bu durumunu ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba olarak da gösterir. Eğitimindeki farklı nedenlerden kaynaklı eksiklikleri giderip öğrencileri bu beceriyi daha iyi ve etkili kullanan bireyler hâline getirmek, Türkçe öğretimi alanında öncelikli yapılacaklar arasında yer alır. Ayrıca 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme becerisiyle ilgili kazanımların açıklamalarında sınıf seviyelerine göre hangi yöntemlerden yararlanılacağına değinilmekte ancak bu yöntemlerin içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmamaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın, dinleme/izleme becerisinin dinleyici açısından bileşenlerine yönelik bir bakış açısı oluşturarak Türkçe derslerinin işleniş süreçlerinin zenginleştirilmesine zemin hazırlaması, bu becerinin eğitiminde kullanılacak yöntemlerle ilgili ayrıntılı bilgiler ile uygulamada kullanılabilecek örnek durumlar ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Diğer dil becerilerinin edinimi sürecinde üstlendiği rolden dolayı dinleme/izleme becerisinin, farklı boyutlarıyla ele alınması Türkçe öğretimi açısından önem arz eder. Bu kapsamda araştırmanın amacı dinleyici açısından dinleme/izleme becerisinin bileşenlerini ortaya koymak ve bu becerinin eğitimi sürecinde kullanılan yöntemler hakkında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda verilen bilgileri analiz ederek dinleme/izleme eğitimiyle ilgili çalışmaların boyutlarını çeşitlendirmek ve zenginleştirmektir. Söz konusu yöntemlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yer aldığı gözden uzak tutulmamalıdır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Dinleyici açısından dinleme/izleme becerisinin bileşenleri nelerdir ve bu bileşenler hangi dinleme/izleme durumlarını kapsamaktadır?

2. Dinleme/izleme becerisinin eğitiminde kullanılması belirtilen yöntemler bu becerinin eğitim sürecinde hangi boyutlarıyla, nasıl ele alınabilir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 189).

Bir kavramı analiz etmek, bir anlamda bileşenlerine/ögelerine ayırmak o kavrama çeşitli yönlerden ele almayı daha kolay kılmakta, bu da o kavrama derinlemesine yaklaşabilme anlamına gelmektedir. Böyle bir yaklaşım, hem kavramı oluşturan ögelerin bağımsız olarak değerlendirilmesini hem de bu ögelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar. Bu durum "dinleme/izleme" becerisinin sadece "dinleme" olarak ele alınmasını önleyecek bir farkındalığın oluşması açısından da önemlidir. Bu çerçevede bu araştırmada analiz edilen materyaller; dinleyici açısından

dinleme/izleme becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme becerisiyle ilgili yöntemlerin açıklamalarıdır.

Aşağıda önce birinci alt problem ele alınmış, ardından da ikinci alt problemle ilgili analizler yapılmıştır.

Dinleyici Açısından Dinleme/İzleme Becerisinin Bileşenleri

Dil öğretiminin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlar bazen bağımsız bir şekilde bazen de boyutlar arasındaki ilişkiler, ortaklıklar, birbirlerini etkileyen özellikler açısından ele alınır. Böylece söz konusu eğitim ve öğretim faaliyetlerine farklı açılardan yaklaşılmış olur. Bu durum Türkçe öğretimi açısından da düşünülebilir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil öğretiminin temel hedeflerinden biri olarak "*öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları*" (MEB, 2006, 2) ifadesi yer almakta, 2019 Programı'nda ise dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı, dört temel bil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmemesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019, 8). Bu hedef ve açıklama, anlama becerilerinden dinleme/izleme açısından ele alındığında, dilde farklı bağlamlarda ortaya çıkan dinleme/izleme durumlarının tamamını ele almak hem bir zorunluluk olmakta hem de Program'da belirtilen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. İşte dinleme/izlemenin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri tespit etmek de bu beceriyi analiz etmekle, günlük hayatın içinde bu becerinin nerelerde ve ne şekilde karşımıza çıktığını ortaya koymakla mümkündür. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "*dinleme/izleme*" olarak yer alan bu beceri dinleyici açısından "*dinleme*", "*izleme*", "*dinleme ve izleme*" olmak üzere üç bileşene ayrılabilir. Böylelikle bu beceriyi farklı boyutlarıyla incelemek ve her boyut üzerinde detaylı olarak durmak mümkün olacaktır.

Dinleme: Konuşmayla ilgili görsel unsurların bulunmadığı, içinde sadece "ses" ve/veya "dil ögesi" barındıran durumlarda gerçekleşen faaliyettir. Bu faaliyette "ses" boyutu, dil ögesi bulunmayan her türlü sesi karşılar. Bu boyutta "mekanik sesler (otomobil motorunun, uçağın, matkabın sesi vb.), hayvan sesleri, doğada hayvan seslerinin dışındaki sesler (rüzgârın, ağaç yapraklarının, denizdeki dalgaların sesi vb.), insanların etkisi sonucu çıkan sesler (basketbol topunun, ayakkabının çıkardığı ses vb.) ele alınabilir. Bu sesler yalnız başlarına oluştuğunda ve duyulduğunda, sözlükteki kelimeler gibidir; yani sesin ne sesi olduğu bilinir fakat bu sesten hareketle bir anlam kurma süreci çoğu zaman oluşmaz. Ancak bu ses bir bağlam içerisinde (tıpkı bir kelimenin cümle içinde kullanılması durumunda oluşan yapı gibi) ortaya çıktığında veya kullanıldığında anlamın oluşması sürecinde bir görev üstlenir. O yüzden sadece sesten oluşan bu yapının ele alınan özellikleri hakkında öğrencilere bilgi verilmeli, dinleme durumlarında "ses" boyutu o şekilde ele alınmalıdır.

Dinlemede, içinde "dil ögesi" barındıran durumlar "ses"le karşılaştırıldığında karşımıza daha çok çıkar. Burada yine görsel unsurlar yer almaz. Telefon görüşmeleri

sırasındaki dinleme, radyo dinleme; terminal, havaalanı, gar, cami gibi yerlerde yapılan duyuruları dinleme; kendisini görmeden sadece sesini duyduğumuz bir satıcının söylediklerini dinleme vb. örnekler bu boyuttaki dinleme durumlarına örnek olarak verilebilir.

Günlük hayatın içinde yukarıda ele alınan her iki durumla da karşılaşılmaktadır. Bu yüzden dinleme becerisinin eğitimine yönelik hazırlanacak çalışmalarda ağırlıklarına göre her iki boyutu da göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Böyle hareket etmek bir anlamda çalışmaları çeşitlendirerek öğrencilerin karşısına farklı örnekler çıkarmak anlamına da gelir. Bunun da eğitim-öğretim faaliyetlerini daha etkili kılacağı söylenebilir.

İzleme: Yukarıda üzerinde durulan "ses" ve "dil ögesi"nin olmadığı, sadece görsel unsurları içeren durumlar "izleme" boyutunda ele alınabilir. "İzleme"nin günlük hayatta "dinleme"ye göre daha az karşılaşılan bir durum olduğu söylenebilir. "Sessiz filmler; günlük hayatta sesin olmadığı veya duyulmadığı, sadece görüntülerin takip edilebildiği durumlar; çocuk oyunlarından sessiz sinema" izlemeye örnek olarak verilebilir. Burada da anlam kurma süreci, izlenen görüntüdeki unsurlardan hareketle oluşur. Dolayısıyla anlamın tam olarak kavranması için dikkatin, "dinleme"de ses unsurlarının üzerine yoğunlaştırıldığı gibi burada da görüntülerdeki her bir sahneye odaklanılması gerekir. İzleme sürecinde kaçırılan veya dikkat edilmeyen herhangi bir unsur, kopukluk nedeniyle anlamın tam olarak oluşmasını engelleyebilir. Türkçe derslerinde hem dinleme/izleme faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi hem de öğrencilerin dikkatlerini bu becerinin farklı boyutlarına çekmek için "izleme"yle ilgili uygulamalara yer verilmelidir.

Dinleme ve İzleme: Günlük hayatın içinde belki de en sık ve en yaygın kullanılan boyut budur. Ev, sokak, çarşı, okul, hastane vb. yerlerde hem dinleme hem de izleme becerisinin kullanıldığı pek çok durumla karşı karşıya kalınır. Diğer bir ifadeyle burada hem işitsel hem de görsel unsurlar bir aradadır. Aile içindeki; okul, işyeri ve arkadaşlar arasındaki iletişim ortamları; televizyon dinleme ve izleme; sinema ve tiyatroda yapılan dinleme ve izleme vb. durumlar bu boyut altında ele alınabilir. Söz konusu örneklerde hem işitsel hem de görsel unsurlar bir aradadır ancak bu unsurlardan biri diğerine göre daha baskın olabilir. Bununla birlikte anlam kurma sürecinde hem dinlenen hem de izlenenlerden yararlanıldığı için baskın olsun veya olmasın her iki unsurun da çok iyi takip edilmesi gerekir. Aksi hâlde dinleme veya izlemede dikkatten kaçan bir ayrıntı, zihinde anlamın tam olarak oluşmasını engelleyebilir.

Görüldüğü gibi dinleme/izleme becerisi dinleyici açısından bileşenlerine ayrıldığında bu beceri daha ayrıntılı olarak ele alınabilmektedir. Ortaya konulan bu yapının, dil becerileri içerisinde *ihmal edilmiş* (Brown, 1954; Özbay, 2002), *kaybolmuş* (Neville, 1962), *unutulmuş* (Burley-Allen, 1995) bir beceri olarak değerlendirilen dinleme/izlemeye dikkatleri daha çok çekeceği düşünülmektedir. Böyle bir ortamda ise örgün eği-

tim kurumlarındaki dinleme/izleme becerisinin eğitimi, bu bileşenler çerçevesinde ele alınabilecek, bir anlamda çalışmaların çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi mümkün olacaktır. Ayrıca söz konusu bileşenlerin bağımsız ve birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınması bu beceriyle ilgili yapılacak akademik çalışmaların çeşitlenmesine de katkı sağlayacaktır.

Dinleme/İzleme Becerisinin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler ve Analizi

2005 yılında yenilenen ve en son 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde, on dört yıllık süre zarfında çeşitli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Son birkaç düzenlemeye kadar Program'ın "Yöntem ve Teknikler" başlıklı bölümünde, temel dil becerilerinin her biriyle ilgili açıklamalar yer almaktaydı. Söz konusu açıklamalarda dinleme/izleme becerisiyle ilgili "*katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme*" olmak üzere yedi tane dinleme yöntemi ele alınmıştır. Her yöntemle ilgili "Amaç" ve "Uygulama" başlıkları altında bazı bilgiler sunulmuştur. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme becerisiyle ilgili kazanımlar arasında "*Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.*" kazanımı da bulunmakta, bu kazanımın açıklamasında ise "*Her dinleme/izleme etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.*" denilmektedir. Söz konusu kazanım ve bu kazanımın açıklaması bir anlamda, yukarıda adları belirtilen dinleme yöntemlerine atıfta bulunmaktadır. Dolayısıyla hem bu kazanımın hem de açıklamasında belirtilen hususların hayata geçirilmesi, Program'da belirtilen yöntemler hakkında bilgi sahibi olma ve bunları uygulayabilme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Burada şunu da belirtmekte yarar vardır: Yukarıda ele alınan kazanım, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ortaokulun tüm sınıflarında "*Dinleme stratejilerini uygular.*" şekliyle yer almaktadır. Kazanım ifadesinde dikkati çeken ilk husus "dinleme/izleme" yerine "dinleme" denilmesidir. Bununla birlikte mevcut Program'da bu beceriyle ilgili kazanımların neredeyse tamamında "dinleme/izleme" ifadesi kullanılmıştır. Dolayısıyla belirtilen kazanımdaki "dinleme" kelimesinin "dinleme/izleme" olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Kazanım ifadesinde dikkati çeken ikinci husus 2006'daki kazanımda "*…yöntem ve tekniklerini kullanır.*" ifadesinin 2019'da "*…stratejilerini uygular.*" ifadesine dönüşmesidir. Bu çalışmada dinleme/izleme becerisinin eğitimi boyutuna yoğunlaşıldığı ve bu kapsamda analizler yapılmaya çalışıldığı için seçilen kelimeler ve ifadeler tartışılmamış, belirtilen hususa sadece temas edilmiş, bu çalışmada ise "yöntem" kelimesi kullanılmıştır.

Konunun bir başka yönü de 2006 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında söz konusu yöntemlerin sınıflar itibarıyla ele alınış şeklindeki farklılıktır. 2006 Programı'nda belirtilen yedi dinleme/izleme yöntemi, ortaokulun tüm sınıflarını kapsamak-

tayken 2019 Programı'nda ise söz konusu yedi yönteme bir başlık daha (grup hâlinde dinleme) eklenerek yöntem sayısı sekize çıkmış, bu yöntemler de her sınıfa farklı şekillerde dağıtılmıştır. Aşağıdaki tabloda hangi yöntemin hangi sınıfta ele alındığı gösterilmiştir:

Tablo 1. Dinleme/izleme yöntemlerinin sınıflara göre dağılımı

	Sınıflar			
YÖNTEMLER	**5**	**6**	**7**	**8**
Not alarak	+	+	+	+
Katılımlı	+	+	+	
Grup hâlinde	+	+		
Katılımsız		+	+	
Empati kurarak			+	+
Seçici				+
Yaratıcı				+
Eleştirel				+

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıfta üç, 6 ve 7. sınıfta dört, 8. sınıfta ise beş tane dinleme/izleme yönteminin yer aldığı görülmektedir. Ancak her sınıfta ilgili kazanımın açıklamasında yukarıdaki yöntem adları belirtildikten sonra kullanılan *"… gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır."* (MEB, 2019, 52) ifadesi, bir sınıfta yer almayan yönteme diğer sınıflarda da yer verilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme/izleme becerisiyle ilgili yöntemler hakkında yapılan genel değerlendirmeden sonra, 2006 Programı'nda yer alan ve 2019 Programı'nda da ele alınan yedi yönteme yönelik "Amaç" ve "Uygulama" başlıkları altındaki açıklamalar aşağıda sırasıyla analiz edilmiştir.

1. Katılımlı Dinlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Aşağıda önce "Amaç" ardından da "Uygulama" bölümündeki açıklamalar üzerinde durulmuştur.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilgili başlığın "Amaç" bölümünde şu açıklamalar yer almaktadır:

"*Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenilenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenilenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasına ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.*" (MEB, 2006, 61)

Açıklama incelendiğinde yöntemin amaç bölümünde iki boyutun öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan biri, konuşmacının anlattıklarından anlaşılanlar; diğeri ise dinleyicinin, anlamadığı veya tam olarak anlayamadığı konuşma bölümleriyle ilgili kafasında oluşan sorulardır. Katılımlı dinlemede dinleyicinin, dinlediği ve anladığı şeyleri konuşmacıya yansıtması, konuşmacıda "*Karşı taraf beni dinlemiş, anlamış ve anladıklarını bana iletiyor.*" düşüncesinin oluşması açısından önemlidir. Benzer bir durum dinleyicinin konuşmacıya soru veya sorular sorduğunda da yaşanır. O durumda konuşmacı "*Karşı taraf beni dinlemiş; söylediklerimin bir bölümünü anlamış, bir bölümünü anlamamış. Bana soru sorarak anlamadığı bölümleri de anlamaya çalışıyor.*" türünde düşünceler içerisinde olur. Her iki durumda da konuşmacı dinlenildiğini hissedecek, taraflar arasında etkili bir iletişim gerçekleşecektir. Dolayısıyla katılımlı dinleme yöntemiyle ilgili uygulamalarda öğrencilerin dikkatleri bu boyutlara çekilmelidir.

Katılımlı dinleme yönteminin "Uygulama" bölümündeki açıklama ise şu şekildedir:

"*Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaklardandır.*

Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir.

Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek 'Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?' gibi açıklama soruları sorulabilir." (MEB, 2006, 61)

Yukarıdaki açıklamalar, katılımlı dinlemede zihinsel boyutun yanında fiziksel boyutun da olduğunu göstermektedir. Katılımlı dinleyen kişinin fiziksel olarak, başka bir şeyle uğraşmaması ve konuşmacı ile göz teması kurması gerekmektedir. Aslında bu sadece katılımlı dinleme yönteminde değil bütün dinleme faaliyetlerinde yapılması gereken bir davranıştır. Yalnız burada belirtilen fiziksel durumu, yani "*başka bir işle uğraşmayıp göz teması kurma*"yı tüm dinleme faaliyetleri için yeterli bir davranış olarak algılamamak da gerekir. Çünkü bir kişi böyle davrandığı hâlde dinlemiyor olabilir. Yani dinleyici, hem fiziksel hem de zihinsel olarak dinleme faaliyeti içinde bulunmalıdır.

"*Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek*" çok basit ifadelerle de yapılabilecek ama aslında çok karmaşık yapıya sahip bir iştir. Burada söz konusu isteği "*An-*

lattıklarınıza açıklık getirir misiniz?" gibi genel bir soru cümlesiyle ifade etmek çok zor değildir. Böyle bir sorunun muhatabı olan konuşmacı, anlattıklarının neresinin anlaşılıp neresinin anlaşılmadığını bilemez. Dolayısıyla yapacağı açıklamaların, dinleyicinin beklediği cevap olup olmadığını da bilemeyebilir. Dinleyicinin, genel bir soru cümlesi yerine önce, konuşmacının anlattıklarını kendi cümleleriyle ifade etmesi; ardından, anlatılanlardan nerenin, niçin anlaşılmadığını söyleyip konuşmacıdan, konunun özel olarak belirttiği o bölümüne yönelik bir açıklama yapmasını istemesi daha iyi bir yoldur. Böyle bir durumda konuşmacı, anlattıklarının neresine yoğunlaşması gerektiğini daha rahat anlayacaktır. Bu şekilde yaşanan bir süreçte iletişimin daha etkili gerçekleşeceği söylenebilir.

"*Konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak*" konuşmacının sözlerinin bire bir yansıtılması şeklinde algılanmamalıdır. Aslında biraz daha detaya inildiğinde burada belirtilen iş "sözleri geri yansıtmak" ve "duyguları geri yansıtmak" şeklinde ele alınabilir. Sözleri geri yansıtmak; konuşmacının sözlerinden büyük ölçüde yararlanarak veya onun sözlerini anlam farklılaşmayacak şekilde kısmen değiştirerek yapılabilir. Yansıtma sürecinde her iki yol da kullanılmalıdır. Çünkü sürekli olarak, konuşmacının sözlerinden yararlanmak iletişiminin tekdüze bir yapıya bürünmesine; sözlerde hep bazı değişiklikler yapmak da konuşmacının zihninde, anlatılanların dinleyici tarafından tam olarak kavranmadığı düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Dinleyici bu yüzden, iletişim sürecinde her iki yapıyı da kullanmalıdır.

Duyguların geri yansıtılması ise sözlerin geri yansıtılmasına göre daha zor bir iştir. Çünkü bunu yapabilmek için önce duyguların hissedilmesi, anlaşılması ve ardından yansıtılması gerekir. Duyguları yansıtma sürecinde de sözleri yansıtmadaki ikili yapı kullanılmalıdır.

Hem sözleri ve hem de duyguları geri yansıtmak birlikte ele alındığında burada yapılan iş, dilin üretim boyutuyla ilgilidir. Yansıtma işini yapan dinleyici bazen yoğun bir dikkat süreci yaşar ve ardından yine yoğun bir emek harcar; bazen de dinleyicinin, konuşmacının ifadelerinde küçük değişiklikler yapması, yansıtma öncesinde yeterli olabilir. Dinleyici bu durumların hepsinde de kendi dil yapısını, dile hâkimiyetini gösteren becerilerini kullanır. Öğrencilere bu becerileri kazandırmak için somut durumları anlatan cümlelerden başlayarak sözleri geri yansıtma uygulamaları yaptırılmalıdır. Ardından da düşünce cümlelerini ve duygu durumlarını yansıtmayla ilgili çalışmalara geçilebilir.

Uygulama bölümündeki "fikir ve duyguları özetlemek" ifadesi üzerinde de durmak gerekir. Özetleme; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın pek çok yerinde temas edilen, dil becerilerinin hepsinde karşımıza çıkan, karmaşık ve çok önemli bir beceridir. Karadağ (2019, 470) dil eğitimi açısından özetlemenin bu yönünü, *"…anlama becerileri olan dinleme ve okumayla anlatma becerileri olan konuşma ve yazma arasında kesişim noktası oluşturmaktadır."* şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretim programlarında-

ki açıklamalarda yalnızca adı geçen, ders kitaplarındaki uygulamalar incelendiğinde de "*özetleme eğitimi verilmeden öğrencilerden özet yapmalarının istendiği*" (Karadağ, 2019, 481) bir ortamda bu becerinin eğitiminin ciddi bir biçimde ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Dinleme yöntemleri içerisinde dinleyicinin en aktif olduğu yöntemlerden biri katılımlı dinlemedir. Bu yüzden öğrencilere "katılımlı dinleme"yle ilgili, ders içinden ve dışından, günlük hayattan farklı örnekler vermek hatta özellikle derste bu örnekleri uygulamalı olarak göstermek, yöntemin kavranması açısından önemlidir. Bu kapsamda şu örnekler ele alınabilir:

a. Ders anlatırken öğretmenin sorduğu bir soruya öğrencilerin verdikleri cevapların öğretmen tarafından özetlenerek tekrar sınıfa yansıtılması.

b. Bir öğrencinin, öğretmenin sorduğu soruya cevap veren iki arkadaşının söylediklerini kısaca tekrar ederek o cevaplara kendi söyleyeceklerini de eklemesi ve soruyu o şekilde cevaplaması.

c. Öğrencilere dinletilen/izletilen bir videoda doktora giden bir hastanın şikâyetlerini anlatması; bunun üzerine doktorun, hastanın anlattıklarını kendi cümleleriyle kısaca tekrarlaması ve hastaya bazı ek sorular sorması.

ç. Bir marketin pastane bölümünde sipariş alan görevlinin, müşterinin istediği birkaç farklı ürünü ve ürün miktarlarını tekrarlaması, ek olarak daha detaylı bilgi almak için müşteriye soru sorması.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde dinleyici rolündeki kişinin "dinlediğini anlama ve anladığını karşı tarafa gösterme" davranışını sergilediği görülmektedir. Bu ve buna benzer örnekler ne kadar çok paylaşılırsa veya katılımlı dinleme durumunun ders içinde yaşandığı durumlar olduğunda bu örneklere öğrencilerin dikkatleri çekilirse öğrenciler, yöntemin nasıl uygulandığını somut bir şekilde görürler. Böyle örnekler de yöntemin kavranması açısından çok önemlidir.

2. Katılımsız Dinleme/İzlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Katılımsız dinleme/izlemeyle ilgili 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Amaç" bölümünde şu açıklamalar yer almaktadır:

"*Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.*" (MEB, 2006, 61)

Amaç cümlesi incelendiğinde bu yöntemde de "dinlenenler/izlenenler üzerinde düşünmeyi sağlamak" ve "zihinsel faaliyetleri etkin kılmak" olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Dinlenilenler üzerinde düşünmek "dinleme, anlama, anlaşılan bilgilerle o konuda kendinde var olan bilgileri karşılaştırma" gibi zihinsel faaliyetleri içerir. Aslında bu boyutla ilgili yapılması gerekenler hayata geçirildiğinde aynı zamanda

zihin etkin kılınmış olacaktır. Yani belirtilen iki boyutun birbiriyle çok sıkı bir ilişkisi vardır.

Katılımlı dinlemeye göre bu yöntemde dinleyici daha pasif bir konumdadır. Dinleyici, dikkat etmezse bu yöntemde çok kolay bir şekilde ve farkına varmadan dinleme kusurlarından olan "konudan kopup hayale dalma"nın içine düşebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi dinleme/izleme sırasında karşılaşılan bilgiler kişinin kendisinde var olan bilgilerle karşılaştırılmaya başlanır. Bu karşılaştırma sürecinde bazen konunun bir yönüyle ilgili olduğu düşünülen başka şeyler de zihinden geçirilir. O sırada zihin, konuyla ilgili olan bir bilgiden, konu dışı bir bilgiye atlayabilir. Konu dışına kısa süreli çıkışlar dinleme sürecini çok fazla olumsuz etkilemez. Ancak uzun süreli kopmalar, konunun anlaşılmasındaki en büyük engellerden biridir (Doğan, 2016, 27). Dolayısıyla burada, zihinsel faaliyetleri etkin kılmak, dinlenen metin açısından ele alınmalıdır.

Yöntemin "Uygulama" bölümünde ise şunlar belirtilmektedir:

"*Dinlenilen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde 'Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?' gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.*" (MEB, 2006, 61)

Metnin süreçten bahsetmesi durumunda "sürecin hangi basamaklardan oluştuğu, bu basamaklar arasındaki ilişkinin boyutları, boyutların birbirine etkileri" konuları ele alınabilir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin metinlere nasıl yaklaşacaklarını öğrenmeleri açısından da önemlidir.

Metinde bir açıklamanın yapılması hâlinde ise bu açıklamanın "ne hakkında olduğu, ne şekilde yapıldığı, içinde yer alan unsurların neler olduğu ve bunların kendi aralarındaki ilişkiler" gb. yönleri üzerinde durulmalıdır. Öğrencilere, özellikle öyküleyici metinlerde metnin daha kolay kavranmasını sağlayacak "ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim" sorularının cevaplarının bulunmasının önemi de vurgulanmalıdır.

3. Not Alarak Dinleme/İzlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Not almak hem okul hayatında hem de günlük hayatta insanların işlerini kolaylaştıran, karışıklık yaşanmasını önleyen bir faaliyettir. Salmangil (1950)'e göre not almak; insanın, okuduğu bir yazıdan, dinlediği bir konferanstan zihinsel bir faaliyet sonunda elde ettiği bir özettir; verimsiz ve manasız bir şekilde her rastlanan cümleyi yazmak demek değildir. Anlatılanları olduğu gibi tespit etmeye çalışmak; konuyla ilgili örnekleri, hikâyeleri dahi yazmak; elin, düşünmeden ve alışkanlığa bağlı olarak sürekli olarak çalışması, zihnin ise pasif kalması hiç iyi bir usul değildir. Kültür (1966)'e göre ise dikkatin çok enerjik bir nitelikte olmasını zorunlu kılan not alma işi, hem tekrarı hem de özel bir dikkati gerekli kıldığından bilgi ve düşüncelerin zihinde saptanmasına yardım eder. Görüldüğü gibi not almak, geçmişten günümüze üzerinde durulan ve içinde pek çok alt beceri barındıran çok yönlü bir eğitim faaliyetidir. Bu yüzden not alma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında bu becerinin ne olduğu ve ne olmadığı

üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmalı; öğretmen, not almayla ilgili olarak öğrencilerine örnekler sunmalı, onlara uygulamalar yaptırıp geri bildirim vermelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda not alarak dinleme/izleme yönteminin "Amaç" bölümünde şu açıklamalar yer almaktadır:

"*Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.*" (MEB, 2006, 61)

Bu yöntemin amaç cümlesinden hareketle ele alınabilecek boyutlar şunlardır:

a. Dinlenenlerin/izlenenlerin kolay anlaşılmasını sağlamak

Dinleme/izleme sırasında hem işitsel hem de görsel unsurlarla ilgili bilgilerin "uçuculuk" özelliği vardır. Özellikle konuşma, havada hemen yok olan ve geri gelmeyen anlam öbekleri içerir. Böyle bir ortamda, cümlelerin cümleleri takip ettiği bu süreçte bilgilerin hepsini kavrayamama, zapt edememe durumu ile sürekli olarak karşılaşılabilir. Bu durum, dinlenen/izlenenlerden hareketle anlam kurma sürecinde istenilen bir durum değildir. Bilgilerin uçmaması, kaybolmaması için yapılması gereken en önemli iş ise "not alma"dır. Dinleme/izleme sırasında alınan notlar, bilgilerin tamamının veya bir bölümünün kaybolmamasının yanında o bilgilerin daha kolay anlaşılması açısından da önemlidir. Çünkü dinleme sırasında alınan notlar, soyut olan veya uçucu bir özellik taşıyan unsurların somut hâle getirilmesi anlamına gelir. Dinleyicinin o notları dinleme sırasında veya sonrasında incelemesi, birbiriyle ilişkilendirmesi, kendisinde var olan bilgilerle karşılaştırması, metnin tam olarak anlaşılması açısından önemlidir.

b. Dinlenenlerin/izlenenlerin hatırlanmasını sağlamak

Dinleme/izleme sırasında alınan notlar, dinleme sonrasında konuyla ilgili sorulan sorulara cevap vermek, o konu hakkında konuşmak, metni değerlendirmek için çok önemli bir rol üstlenir. Çünkü not almadan yapılan dinleme çalışmalarında, dinleme sonrasında bilgilerden bazılarının unutulması veya karıştırılması kaçınılmazdır. İşte bu yüzden bilgilerin hatırlanmasında ve gerektiğinde kullanılmasında not almak önemli ve gereklidir.

Yukarıda ele alınan her iki boyut aslında "Niçin not alınmalıdır?" sorusunun cevabını ortaya koymaya yöneliktir. "Not almanın faydaları" olarak da ifade edilebilecek bu durumun, öğrencilerin hem öğrenim hem günlük hem de ileriki dönemdeki iş hayatlarında önemli olduğu bilinmeli konu o çerçevede ele alınmalıdır.

Yöntemin "Uygulama" bölümünde ise şu açıklamalar yer almaktadır:

"*Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.*" (MEB, 2006, 61)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, bu açıklamaların konuyla ilgili bazı teorik bilgileri içerdiği ancak not alarak dinleme/izleme becerisinin eğitimine yönelik uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi vermediği görülmektedir. Burada üzerinde yoğunlaşılması gereken şey "Not nasıl alınır?" sorusudur. Açıklamada belirtilen hususlar eleştirel bir yaklaşımla şu şekilde ele alınabilir:

Öğrencilere "*Dinleme amaçlarınıza göre not alın. Not alırken önemli ifadelere, ana fikre dikkat edin; özgün ifadeler kullanın.*" denilerek onların dinleme/izleme sırasında etkili notlar alıp alamayacakları üzerinde düşünülmelidir.

Açıklamada dikkati çeken ilk husus "dinlemede amaç belirleme"dir. Bu konuyla ilgili ilk uygulamalarda, dinlemede amacın nasıl belirlendiğini öğretmenin göstermesi gerekir. Bu kapsamda öğrenciler bir dinleme faaliyetine başlamadan önce "Ne için?" dinleyeceklerini bilmelidirler. İlk çalışmalarda öğretmen "gerçekleri kurgulardan ayırmak, ayrıntıları belirlemek vb." için dinleyeceklerini belirtmeli, öğrenciler de ona göre dinlemelidirler (Funk ve Funk, 1989, 660). Bu tür uygulamalar yapılmadan, öğrencilere sadece "*Bir amaç belirleyin ve ona göre dinleyin/izleyin.*" demek, onların nezdinde karşılığı olmayan söylemlerdir.

Öğrenciler tarafından çok net algılanamadığı düşünülen hususlardan biri de "önemli yerler"dir. Onlara "*Önemli yerleri belirleyin ve not alın.*" denilmekte ama bir metinde nerelerin, niçin önemli olduğuna dair bilgiler verilmemekte, uygulamalar yaptırılmamaktadır. Özellikle dinleme/izleme sırasında not almak okuma sırasındaki not almaya göre çok daha zor bir iştir. Konuşma ve yazma becerileri üzerine yapılan araştırmalarda, dakikada ortalama 150 kelime telaffuz edilebildiği fakat dakikada ortalama 27 kelime yazılabildiği belirlenmiştir (Simonet ve Simonet, 2002, 13-18). Bu durum, not alma sırasında bir seçme işleminin yapılmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda sınıfta öğretmenin rehberliğinde, bir cümledeki önemli yerleri, bir paragraftaki önemli bölümleri tespit etme çalışmaları yapılmalıdır.

Dinleme/izleme sırasında tespit edilen önemli yerleri metinde geçtiği şekliyle kelimesi kelimesine yazmak da istenilmeyen bir durumdur. Yöntemin açıklamasında yer alan "özgün ifadeler kullanılması" ifadesi bu durumu karşılamaktadır. Yani öğrenci dinleyecek, anlayacak, anladığını kendi ifadeleri ve cümleleriyle not edecektir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için de öğrencilere sürekli ve düzenli olarak uygulamalar yaptırılmalıdır. Bu uygulamaların da önce cümle, ardından paragraf düzeyinde hayata geçirilmesiyle öğrencilerin konuyu kavramaları ve uygulayabilmeleri daha kolay olacaktır.

4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma) İle İlgili Bilgilerin Analizi

Empati kavramı ilk kez Theodor Lipps tarafından 1897 yılında, Almanca "Einfühlung" kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Almancada bu kelime, bir başkasının

yerine geçebilme yetisi anlamına gelmektedir (Akt. Gökçe Ersoy ve Köşger, 2016). İletişim sürecinde konuşmacı karşısındaki dinleyicinin, konuşmacıyla empati kurması, konuşmacının durumunu doğrudan etkileyen ve onu rahatlatan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Katılımlı dinleme yönteminde de belirtildiği gibi konuşmacının, dinlenildiğini fark etmesi iletişimin sağlıklı ve etkili gerçekleşmesi açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla, kısaca empatik dinleme/izleme denilebilecek bu yöntemin inceliklerinin öğrencilere kavratılması önem arz etmektedir.

Empatik dinleme/izleme yönteminin amacı Program'da şu şekilde belirtilmiştir:

"*Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.*" (MEB, 2006, 61)

Empati kurmanın ilk basamağı kişinin kendini karşıdakinin yerine koymasıdır. Yukarıda belirtilen amaç ifadesinin ilk boyutunda da bu vurgulanmıştır. Dinleyici kendini konuşmacının yerine koyduktan sonra ondan beklenen şeyler ise "konuşmacının neler hissettiğini, anlattıklarının içeriğinde neler olduğunu, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamak"tır. Bu boyutta ilk dikkati çeken yönün, konuşmacının hislerini anlamak olduğu görülmektedir. Bu ise katılımlı dinleme yönteminde konuşmacının duygularının ona yansıtılması sürecine benzer bir nitelik taşır. Konuşmacının anlattıklarının içeriğinin, onun hislerine yansıması durumu da göz önünde bulundurulduğunda anlatılanlarla hissedilenler arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu da görülür. Bundan sonraki süreçte ise dinleyici, konuşmacının anlattıklarından hareketle onun "kendini ve dünyayı nasıl algıladığı"nı fark etmeye başlayacaktır. Amaç ifadesinde anlatılanların iç içe geçmiş olma durumu, yöntemin "Uygulama"yla ilgili açıklamalarında verilen örneklerden hareketle daha somut hâle gelecektir.

Empatik dinleme/izleme yöntemin "Uygulama" bölümünde şu bilgiler yer almaktadır:

"*Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi iyi-kötü, onun duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.*" (MEB, 2006, 61)

Empatik dinleme/izleme yönteminde öğrenciler kendilerini konuşmacının veya üzerinde durulan metindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine koyabilirler. Burada dikkati çeken husus, empati kurmanın sadece şahıslar için değil varlıklar için de geçerli olmasıdır. Bu ise işlenen metindeki bir hayvanın veya bir ağacın yerine kendini koyma, metindeki yapıyı ona göre değerlendirme imkânı sunan bir durumdur. Farklı

açılardan, farklı varlıklarla kurulan empati, öğrencilerin düşünce dünyalarının zenginleşmesine yardımcı olabilir.

Yöntemin uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda dikkati çeken bir başka husus; dinleyicinin empati kurma sürecinde bunu, karşıdaki kişiyle aynı fikri paylaşmak için yapmaması, bir süreliğini kendi duygu ve düşüncelerini bir tarafa bırakması; olayları, empati kurduğu varlığın açısından değerlendirme gerekliliğinin vurgulanmasıdır. Burada dikkat çekilen en önemli noktalardan biri de bu süreçte ön yargılı olmaktan kaçınmak gerekliliğidir. Çünkü ön yargılı olunduğunda karşıdaki kişiyle empati kurmak mümkün olmaz; ön yargılı bir kişinin yaptığı değerlendirmeler karşıdaki kişinin düşüncelerini, duygularını, bakış açısını yansıtmaz. Özetle, empatik dinleme/izleme, konuşmacının anlattıklarından hareketle onun duygu ve düşünceleri ile içinde bulunduğu durumu anlamanın en etkili yollarından biri olarak ele alınmalıdır.

5. Yaratıcı Dinleme/İzlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Alanyazında yaratıcılığın pek çok tanımı yapılmıştır. Bununla birlikte bu kavramın, en karmaşık kavramlardan biri olduğunu belirten Üstündağ, üzerinde durduğu tanımlardan hareketle yaratıcılıkla ilgili "*yeti, tepkide bulunma, kapasite, süreç, karşılaşma, yapmak, kalıpları yıkmak, özellik, ürün*" olmak üzere bazı anahtar kelimeler belirlemiştir. Ardından da yaratıcılığın tanımını "*İşte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vd. ortaya koymayı göze almaktır.*" (Üstündağ, 2014, 1-2) şeklinde yapmıştır. Hem söz konusu anahtar kelimeler hem de tanım incelendiğinde yaratıcılığın, çok farklı boyutları olan bir beceri olduğu görülmektedir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler arasında yer alan "yaratıcı düşünme"; 2019 Programı'nda da "Yetkinlikler" başlığı altında, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan "İnisiyatif alma ve girişimcilik"in içerisinde "yaratıcılık" olarak ele alınmıştır. Bu durum, yaratıcılığın, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında üzerinde önemli durulan ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bir beceri olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu'nda da 21. yüzyıl becerileri arasında belirtilen becerilerden biridir.

Yaratıcılık becerisi, dinleme/izleme yöntemlerinden biri olarak Program'da ele alınmaktadır. Yaratıcı dinleme/izleme yönteminin amacı Program'da şu şekilde açıklanmıştır:

"*Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.*" (MEB, 2006, 62)

Yöntemin amaç ifadesi iki boyut hâlinde ele alınabilir:

a. Dinlenenlerin/izlenenlerin yorumlanması

Yorumlamak kelimesinin kökü olan "yor- (yör-)" Kutadgu Bilig'de "*çözmek, tabir etmek*" şeklinde belirtilmiştir (Arat, 1979; 552, 555). Türkçe Sözlük'te ise bu kelime "*1.*

Bir yazıyı veya bir sözü yorum yaparak açıklamak, tefsir etmek. 2. Bir olaya, bir duruma bir anlam vermek, tabir etmek." şeklinde tanımlanmaktadır. "Yorum" kelimesi ise "*Bir yazının veya bir sözün, anlaşılması güç yönlerini açıklayarak aydınlığa kavuşturma, tefsir.*" olarak açıklanmıştır (TDK, 1988, 1641). Tanımlardan hareketle, bir şeyi yorumlamak, o şeyin anlaşılması güç yönlerini açıklayarak aydınlığa kavuşturmak yani bir anlamda ele alınan şeyi "çözmek" için o şey hakkında pek çok bilgiye sahip olmanın gerekli olduğu söylenebilir. Bu anlamda dinlenenleri/izlenenleri yorumlama sürecinde; metnin bütün yönleriyle anlaşılmış olması gereklidir. Metinde ele alınması gereken hususların tamamı üzerinde durmak, yöntemin amacında ifade edilen "yeni fikirler üretilmesi"ne zemin hazırlayacaktır.

b. Dinlenenlerden/izlenenlerden yeni fikirler üretilmesi

Dinlenenlerin/izlenenlerin yorumlanması sırasında ortaya konan düşünceler konunun farklı yönlerine dikkatleri çekebilir. Bazı durumlarda da metnin bir yönüyle ilgili ele alınan bilgi, metinde yer almayan ama konuyla ilişkilendirilebilecek bir başka bilgiyi çağrıştırabilir. Söz konusu yorumlama işinin grup hâlinde yapıldığı durumlarda (örneğin derste öğrencilerle), bir kişinin sözleri başka bir kişinin zihninde konunun akla gelmeyecek yönüyle ilgili bazı düşüncelerin oluşmasını sağlayabilir. Dolayısıyla dinlenenlerin/izlenenlerin yorumlanmasında ve onlardan hareketle yeni fikirler üretilmesinde iç içe geçmiş bir yapı karşımıza çıkar. Türkçe öğretmenleri, derslerindeki dinleme/izleme çalışmalarında metni ve görüntüleri detaylı bir şekilde ele almalı, konuya farklı açılardan yaklaşmalı, sorularıyla öğrencilerin farklı bakış açıları edinmelerini sağlamalıdır. Bu süreçte, akıllarına gelen fikirleri özgürce paylaşmaları konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmeleri de çok önemlidir. Böylece yeni fikirlerin üretilmesi için bir zemin oluşacaktır.

Yaratıcı dinleme/izleme yöntemin "Uygulama" bölümündeki açıklamalar da şöyledir:

"*Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:*

1. Katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.

2. Katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir." (MEB, 2006, 62)

Açıklamalara bakıldığında, yöntemin amaç bölümünde belirtilen hususların biraz daha detaylı ele alındığı, "*yeni düşünce üretme*"ye ek olarak "*yeni hayaller üretme*"den de bahsedildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yaş seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda onların hayal üretme konusunda daha rahat hareket ettikleri söylenebilir. Burada dikkat çeken bir başka husus, yaratıcı dinleme/izleme sürecinde katılımsız ve katılımlı dinleme/izleme yapılmasının vurgulanmasıdır. Bu durum, bir

dinleme/izleme faaliyeti sırasında birden fazla yöntemin kullanılabileceği anlamına da gelmektedir. Söz konusu durum sadece bu yöntem açısından da düşünülmemelidir. Örneğin bir dinleyici, herhangi bir dinleme faaliyetinde "*not alarak, katılımsız, yaratıcı*" veya "*katılımlı, yaratıcı, empatik dinleme/izleme yöntemleri*"ni birlikte kullanabilir. Bu husus, öğrencilere yöntemlerle ilgili bilgiler verilirken ve uygulamalar yapılırken özellikle vurgulanmalıdır. Aksi hâlde hedef kitlenin zihninde her yöntemin bağımsız olarak kullanılacağına dair bir düşünce oluşabilir.

Yöntemin uygulama boyutunda öğrencilere "yönlendirici sorular sormanın, cesaret verici sözler söyleme"nin gerekliliği de ifade edilmektedir. Öğrencilere yönlendirici sorular sorabilmesi için öğretmenin ders öncesindeki hazırlık sürecinde metni bu açıdan da ele alması gerekir. Özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler bu hususu göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu çerçevedeki sorular, öğrencilerin konuya farklı açılardan bakmalarını sağlayacak, bu süreçte onların zihinlerinde oluşan düşünceler, söylenen cesaret verici sözlerin de yardımıyla ifade edilecektir. Böylelikle öğretmen, oldukça dinamik bir yapıyı oluşturma, kontrol etme ve sürdürme sürecinin her aşamasında öğrencilere rehberlik edecektir.

6. Seçici Dinleme/İzlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Seçmek, bir yapı içerisindeki unsurlardan birini veya birkaçını; amaca, isteğe, içinde bulunulan duruma göre diğer unsurlardan ayırma, dikkati seçilenler üzerine yoğunlaştırma işi olarak tanımlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda seçici dinleme/izleme yönteminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

"*Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.*" (MEB, 2006, 62)

Hayatın her anında ilgi ve ihtiyaçlar içinde bulunulan durumu etkiler, geleceği şekillendirir. Kişiler arası iletişim süreçlerinde de iletişimin yönü bu unsurlar çerçevesinde oluşur. Dinleme/izleme sürecinde, içeriği kişiden kişiye değişse de ilgi ve ihtiyaç, dikkatin yoğunlaştırıldığı ve anlaşılmaya çalışılan bir unsur olarak ele alınabilir. Bu noktada asıl önemli olan şey, söz konusu unsurun ne şekilde dinlenmesi/izlenmesi gerektiği hususudur. Bu özelliğinden dolayı seçici dinleme/izleme yönteminde diğer yöntemlerin kullanılma olasılığı oldukça yüksektir. Diğer yöntemlerin pek çoğunda metnin bütününe yönelik olan dinleyici dikkati bu yöntemde, ilgi ve ihtiyaca yönelik olarak seçilen bölüm üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Dolayısıyla bu yöntemin eğitiminde öğrencilerin dikkatleri bütün-parça ilişkisine çekilmeli, parça üzerine yoğunlaşıldığında da diğer yöntemlerin kullanılabileceği özellikle belirtilmelidir.

Yöntemin uygulamasıyla ilgili açıklamalar da şu şekilde verilmiştir:

"*Seçici dinleme/izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:*

1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/izlemeleri istenir.

2. Dinleme/izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, doktor-hasta, satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir." (MEB, 2006, 62)

Uygulama örneklerinden ilkiyle eğitim-öğretim ortamlarında sıkça karşılaşılır. Soruların önceden dağıtılması veya sorulması durumunda öğrenciler metni, o soruların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlerler/izlerler. Bu durum, öğrencilerin sorularla ilişkili olduğunu düşündükleri yerlere daha fazla odaklanmaları anlamına gelir. Benzer durum ikinci örnekteki belirli bir amaca veya ilgi alanına göre dinleme/izleme için de geçerlidir. O zaman da odaklanılacak bölüm, amaç veya ilgi alanına yönelik olacaktır. Bu dinleme yönteminde dinleme/izleme sırasında seçilecek yer veya yerlere yoğunlaşmak metnin kalan bölümlerini göz ardı etmeye neden olmamalıdır. Yöntemin özelliği gereği her ne kadar bazı yerlere özellikle odaklanmak gerekse de bu, metnin kalan bölümlerini üstünkörü dinlemeyi/izlemeyi gerektirmez. Hatta bazı durumlarda odaklanılan bölümleri tam olarak kavrayabilmek için diğer bölümlerde yer alan bilgilerden bazılarının kullanılması da gerekebilmektedir. Yani aslında bu yöntemdeki uygulamaların, "metnin tamamını dinleme/izleme, metnin bazı bölümlerini ise daha fazla odaklanarak dinleme/izleme" şeklinde ele alınmasında yarar vardır.

7. Eleştirel Dinleme/İzlemeyle İlgili Bilgilerin Analizi

Eleştirel dinleme/izleme, eleştirel düşünmeye dayanan bir yöntemdir. Eleştirel düşünme; geçmişten bu yana üzerinde durulan kavramlardan biri olmakla birlikte günümüz dünyasında, iletişim kanallarının çeşitliliği, hızı ve karşı karşıya kalınan bilgi yoğunluğundan dolayı önemini daha da artırmış bir kavramdır.

Ruggiero (2001)'ya göre, görüş ve düşüncelerin doğruluklarının sorgulandığı bir süreç olan eleştirel düşünme; karmaşık düşünceleri yorumlamaya, düşünceleri desteklemek için ortaya konulan kanıtları değerlendirmeye, mantıklı ve mantıksız düşünceleri ayırmaya yardım eder. Epstein ve Kernberger (2006)'e göre ise eleştirel düşünme, bizleri herhangi bir konuda ikna etmeye çalışan çok sayıda insana ve çok fazla bilgiyle dolu olan dünyaya karşı koruyan bir düşünme biçimidir.

Günümüz bilgi toplumu; karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlama çabasında olan, başkalarının etkisinden uzak bir şekilde bağımsız karar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireyler istemektedir (Eğmir ve Ocak, 2016). Eğitim sistemleri, söz konusu insan tipini yetiştirmek için de bu özellikleri yeni yetişen nesle kazandıracak bir içeriğe ve ortama ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan Türkçe derslerinde ele alınan

dinleme/izleme metinleri ve uygulamaları aracılığıyla da öğrencilere eleştirel bakış açısının kazandırılması önem arz etmektedir.

Derslerde eleştirel düşünme üzerinde dururken, bu kavramı etkilediği ileri sürülen "sorunu fark etme, esnek düşünebilme; ön yargısız, araştırmaya ve düşünmeye istekli; bilgili, şüpheci, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, sorumluluk üstlenme, risk alma" (Kaya, 1997, 11) gibi hususları da göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Eleştirel düşünmenin çok yönlülüğü dolayısıyla bu kavrama farklı açılardan yaklaşılması gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamaların ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan eleştirel dinleme/izleme yönteminin amaç bölümüne bakılabilir:

"*Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır.*" (MEB, 2006, 62)

Yukarıdaki cümle, barındırdığı boyutlar açısından şu şekilde ele alınabilir:

a. Dinlenenler/izlenenler hakkında soru sorma alışkanlığı kazanarak konu hakkında düşünmek

b. Konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirmek

c. Konuyu tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmek

Söz konusu bu boyutları hayata geçirerek asıl ulaşılmak istenen amaç ise kişiye kendi doğrularını buldurmaktır. Kişinin kendi doğrularını bulması, hem bireysel hem de toplumsal açıdan ele alınabilir. Kendi doğrularını bulmak, içinde yaşadığı toplumun doğrularının farkında olmak; kişinin, olayları nasıl algılayıp değerlendireceğini ve kararlarını nasıl alacağını doğrudan etkiler.

Dinledikleri/izledikleri hakkında soru soran kişi bu soruların cevabını bazen bulur, bazen de bulamayabilir. Cevap bulduğu durumlarda o cevaplar üzerinde; cevap bulamadığı zaman da niçin cevap bulamadığına dair düşünmeye devam eden, ardından başka sorular soran kişi soru sormanın önemini kavramaya başlayacaktır. Her iki durumda da düşünme eylemi "anlama"ya yardımcı bir araç işlevi görür.

İnsanın sahip olduğu düşünme becerisinin eğitimine, son yıllarda eğitim sistemimizde daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda "Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı" hazırlanmıştır. Söz konusu programda düşünme eğitiminin "*bilgiyi anlamlandırma, işleme, yapılandırma ve yeniden üretme becerisine yaptığı katkı ile diğer bütün eğitimlerin temelini oluşturduğu*" vurgulanmaktadır (MEB, 2016, 1). Dilin araç olma özelliğinden dolayı üzerinde durulan bu becerilerin kazanılmasında belki de en önemli görevlerden biri Türkçe derslerine düşmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Eleştirel dinleme/izleme yöntemi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken bir başka beceri de karşı karşıya geldikleri durumların, konuların hem olumlu hem de olumsuz yanlarını ele almalarıdır. Konuyu bütüncül olarak değerlendirmek anlamına gelen bu yaklaşım, karar verme sürecinin de daha sağlıklı işlemesini sağlar.

Hayatta karşılaşılan bir durum karşısında konunun net bir şekilde ortaya konulması için tarafsızlık da en önemli şartlardan biridir. Konuya taraflı yaklaşmak, bazı hususları görmemek veya göz ardı etmek anlamına gelir ki bu da kişiyi "gerçek"ten uzaklaştırır. Bu kapsamda "*sorular sorarak konu hakkında düşünme, konunun olumlu ve olumsuz yanlarını ele alma, konuyu tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirme*" kişinin kendi doğrularını bulmada takip edeceği yol olmalıdır.

Yöntemin "Uygulama" başlıklı bölümünde de şu açıklamalara yer verilmiştir:

"*Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.*

1. Konuşmacının amacı nedir?

2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?

3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?

4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?

5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?

6. Çözüm önerileri bilimsel mi?" (MEB, 2006, 62)

Yukarıdaki açıklamada vurgulanan şey, konuşmacının sunduğu bilginin öznel mi nesnel mi olduğunun hızla analiz edilmesidir. Analizin hızlı bir şekilde yapılabilmesi, anlatılanların hızlı bir şekilde kavranmasına bağlıdır. O yüzden eleştirel dinleme/izleme yönteminde bu süreci yönetmek oldukça büyük bir dikkat ister. Bu yöntemin uygulanması sırasında katılımlı dinleme yöntemi kullanılarak konuşmacıya bazı geri bildirimler verilebilir ve söylediklerinin dayanaklarını belirtmesi karşı taraftan istenebilir. Bu şekilde kurulan iletişim, bilginin öznel mi nesnel mi olduğunun anlaşılmasında dinleyiciye yardım eder.

Eleştirel dinleme/izleme yönteminde öğrencilerden konuyla ilgili çeşitli sorular sormaları istenmektedir. Yukarıda ele alınan sorular Program'da da belirtildiği gibi örnek niteliğindedir. Konunun özelliğine göre bu soruların dışında veya bu sorulara ek olarak başka soruların da sorulabileceği her zaman göz önünde tutulmalıdır. Örneğin "*Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?*" sorusu, "*Ne tür çözüm önerileri sunuluyor? Bunlardan hangisi tercih edilmiş? Niçin?*" şeklinde de ele alınabilir. Öğretmenin dinleme/izleme çalışmaları sırasında örnek sorular sorması, öğrencilerinden de

sorular sormalarını istemesi; öğrencilerde soru sorma mantığının gelişmesi açısından önemlidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkçe eğitimi ve öğretimindeki uygulamaların, öğrencilerin bilgi ve özellikle de becerilerini geliştirici nitelikte olması, dersin amaçlarına ulaşma açısından önemlidir. Bu kapsamda özellikle becerilerin eğitimine yönelik çalışmalarda üzerinde durulan becerinin hangi alt boyutlardan oluştuğunu bilmek, o boyutların bağımsız olarak ele alınabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu da bünyesinde farklı alt beceriler barındıran bir becerinin öğrencilere daha kolay kazandırılması anlamına gelir. Lüle Mert (2014, 23) uygulamaya dönük çalışmaların yapılmasının önemine dikkat çekerek bunun, derslerden alınacak verimi artıracağını vurgulamaktadır. Alt boyutlar hâlinde ele alındığında becerilerin eğitimine yönelik uygulamalar daha rahat planlanabilmektedir. Bu ise hem becerinin daha basit, anlaşılır ve uygulanabilir hâle getirilmesini hem de çalışmaların daha kolay hazırlanmasını ve çeşitlendirilmesini sağlamaktadır. Söz konusu uygulamalar sırasında ayrıca, boyutların birbiriyle ilişkilendirilmesi kolay olmakta, bütün ile parça arasında kurulan ilgiler, becerilerin kolay ve kalıcı olarak edinilmesine katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda dinleyici açısından dinleme/izleme becerisinin bileşenlerinin bağımsız ve birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınmasının, zihinlerde, bu becerinin eğitiminde ne tür çalışmaların yapılacağına dair farklı bakış açıları oluşturacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokulun tüm sınıflarında yer alan, içerik yükünden dolayı kazandırılması uzun süreli çalışmalar gerektiren bazı kazanımlar vardır. Bu kazanımlardan biri, yukarıda ifade edildiği üzere dinleme/izleme yöntemleriyle ilgilidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımla ilgili açıklamalarda yöntemlerin sadece adları belirtilmektedir. Üst düzey bilişsel beceriler içeren bu yöntemlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için konunun daha detaylı ele alınması yapılacak analizler sayesinde mümkün olabilecektir. Söz konusu yöntemlerin analiz edilerek dikkatlerin alt boyutlara yoğunlaştırılması, hem ders kitabı yazarlarının hem de Türkçe öğretmenlerinin, yöntemleri farklı şekillerde ele almalarına zemin hazırlayacaktır. Bununla birlikte söz konusu yöntemler üzerine yapılan analiz çalışmasında ortaya konulan düşünceler ve uygulamalar, bu alanda varılacak son nokta olarak değerlendirilmemelidir. Özellikle yaratıcı ve eleştirel dinleme/izleme yöntemleriyle ilgili açıklamalarda da belirtildiği gibi ele alınan konunun farklı yönlerini düşünmek, verilen bilgilere eleştirel bir şekilde yaklaşmak bilimsel çalışmalarda her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kapsamda, bu çalışmanın dinleme/izleme becerisinin eğitimine farklı bakış açıları kazandıracağı, dikkatleri ele aldığı boyutlara çekerek söz konusu başlıklarla ilgili farklı çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Altunkaya, H. (2018). "Dinleme Türleri". *Dinleme/İzleme Eğitimi* (İçinde). (Ed.: Ahmet Akçay), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Anderson, H. A. (1960). "Teaching The Art of Listening". *Perspectives on English* (Edited by Robert C. Pooley), Appleton-Century-Crofts, Inc. New York.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig İndeks III*. (Hazırlayanlar: Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce), İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Arslan, A. (2013). "Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumları". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), s. 61-81.

Aşılıoğlu, B. (2009). "Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8, S.29, s.45-63.

Aydın, G. (2010). "Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-16.

Brown, J. I. (1954). "How Teachable Is Listening?" *Educational Research Bulletin*, Vol.33, No.4

Burley-Allen, M. (1995). *Listening The Forgotten Skill*. 2nd ed., John Wiley and Sons, Inc.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A (2012). "Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması". *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duker, S. (1962). "Master's Theses on Listening". *Journal of Communication*, 12:4, pp. 234-242.

Duker, S. (1963). "Doctoral Dissertation on Listening". *Journal of Communication*, 13:2, pp. 106-117.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). "Kavram Haritaları İle Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi". *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, C.1, S.2, s. 63-70.

Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). "Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testi Geliştirme". *Turkish Studies*, 11 (19), p.337-360.

Emiroğlu, S. (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, s. 269-307.

Epstein, R. L. and Kernberger, C. (2006). *Critical Thinking*. Thomson/Wadsworth.

Funk, H. D. and Funk, G. D. (1989). "Guidelines for Developing Listening Skills". *The Reading Teacher*, pp.660-663.

Gökçe Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). "Empati: Tanımı ve Önemi". *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-9.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı Dinleme Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Karadağ, Ö. (2019). "Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). "Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi". *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 722-733.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Kültür, İ. (1966). *Nasıl Okuyalım (Okuma Tekniği)*. İzmir: Gülel Matbaası.

Lüle Mert, E. (2014) "Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Maden, S. (2013). "Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/1, s.49-83.

MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Neville, M. A. (1962). "English Language Arts-A Condition of Practicable Education", *College Journal*. October.

Özbay, M. (2002). "Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi" *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu*. Ankara: ANAÇEV Yayınları. s.97-104.

Ridge, A. (1993). *Perspectives on Listening*. (Edited by Andrew D. Wolvin and Carolyn Gwynn Coakley), Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Ruggiero, V. R. (2001). *Beyond Feelingis: A Guide to Critical Thinking*. Mayfield Publishing Company.

Salmangil, E. (1950). *Okuma ve Not Alma Esasları*. İstanbul: Berksoy Basımevi.

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). "Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere Dönük Bir İçerik Analizi". *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.

Simonet, R. ve Simonet, J. (2002). *Not Alma Teknikleri*. (Çev.: Pınar Kurt) İstanbul: Arion Yayınevi.

Şahin, A. (2011). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi". *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.

Tabak, G. (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.10, S.22, s.171-181.

TDK. (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.

Toussaint, I. H. (1960). "A Classified Summary of Listening 1950-1959". *Journal of Communication*, 10:3, pp. 125-134.

Türkel, A. (2012). "Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeleri". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 128-141.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (57-80)

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ DİNLEME EĞİTİMİ UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bora BAYRAM[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bora.bayram@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 0693 4651.

Geliş Tarihi: 02.10.2019 **Kabul Tarihi:** 27.11.2019

Öz: Sosyal bir varlık olarak çevresiyle sürekli iletişim halinde olan insanoğlunun günlük hayatta en sık kullandığı dil becerisi dinlemedir. Türkçe öğretiminin temel öğrenme alanlarından biri olan dinleme, okullarda öğrencilerin de en çok kullandıkları öğrenme şeklidir. Dolayısıyla geliştirilmesi gereken bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Türkçe derslerinde dinleme becerisi kazandırmaya dönük uygulamalarda öğrencinin kendisinden, öğretmenden, kullanılan metinden, ortamdan ve diğer sorunlardan kaynaklanan kimi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel özellikteki bu araştırma, olgubilim desenine uygun yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlar dinleme öncesi, sırası, sonrası olarak üç kategoride incelenmiş olup tüm aşamalarda alt kategoriler içinde sorunların daha çok öğretmen ve öğrenciden kaynaklandığı görülmüştür. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar arasında dinleme öncesinde dikkat eksikliği, ilgisizlik gürültü; dinleme sırasında dikkatini uzun süre toplayamama, not almayı bilmeme, yönergelere uymama; dinleme sonrasında etkinliklere katılmama öne çıkmaktadır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar arasında dinleme öncesinde hedeften haberdar etmeme, öğrenciyi derse güdüleyememe, konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi; dinleme sırasında uygun stratejiyi kullanmama, yönergelere yer vermeme, dinleme sonrasında dinlemeyi ölçmede yetersizlik, kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmama gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrenciye, öğretmene, metne ve diğer sorunlara yönelik toplam frekansı 115 olan 66 çözüm önerisi ileri sürmüşlerdir. En fazla çözüm önerisi ise öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik (%79,13) olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dinleme eğitimi, öğretmen görüşü.

THE PROBLEMS ENCOUNTERED BY TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN CLASSROOM LISTENING TRAINING PRACTICES AND SOLUTIONS OFFERS TO THESE PROBLEMS

Abstract:

As a social entity, listening is the most frequently used language skill of mankind in daily life. Listening, which is one of the basic learning areas of Turkish language teaching, is the most commonly used learning style in the schools. Therefore, it stands out as a skill to be developed. Some problems arise from the student himself, the teacher, the text used, the environment and other problems in the practices to gain listening skills in Turkish language courses. In this study, it was aimed to determine the problems faced by Turkish language teachers in classroom listening training practices and solution offers to these problems. This study, which is a qualitative research, was designed as a phenomenological approach. The data obtained through the semi-structured interview form were evaluated by content analysis. According to the results of the study, the problems encountered in listening training practices were examined in three categories as pre-listening, during and after listening, and it was observed that the problems were mostly caused by teachers and students in the sub-categories at all stages. Among the problems caused by the students were the lack of attention before listening, indifference, noise; not being able to concentrate for a long-time during listening, not knowing how to take notes, not following the instructions; and not attending the activities after listening. The problems caused by the teacher include not informing about the objective, not being able to motivate the student to the lesson, not being related to life before listening; problems such as failure to use appropriate strategies, lack of instructions during listening, inability to evaluate listening, and not going out of activities in the book after listening. Turkish language teachers who participated in the study proposed 66 solutions with a total frequency of 115 for students, teachers, texts and other problems. The most suggested solution was for the problems arising from the teacher (79.13%).

Keywords: Turkish language teaching, listening training, teacher's view

Giriş

Temel dil becerileri arasında özel bir yere sahip olan dinleme, anne karnında başlayan dil öğrenme sürecinin başlangıcı olup diğer dil becerileri için de bir temel teşkil etmektedir (Güneş, 2007, 73). Belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen ve işitme-

den de bu yönüyle ayrılan dinleme becerisi, dilin dört temel işlevi arasında en çok kullanılanıdır. Çünkü dinlemek bir iletişim kurma yoludur (Aktaş ve Gündüz, 2004, 247). Uyku dışında geçirdiği süre göz önünde bulundurulduğunda insan, zamanının önemli bir kısmında etrafıyla iletişim içindedir. Bunun için de en fazla kullandığı beceri dinlemedir. Yapılan araştırmalara göre insanın, günlük yaşamında %45 oranıyla en fazla kullandığı dil becerisi dinlemedir (Hawkins 1996'dan aktaran; Doğan, 2010, 265). Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı iletişim kurma isteğinin temelde işittiği seslere yönelik anlamlandırma çabasıyla mümkün olduğu bilinmektedir. Ungan (2009, 29) sesin kulağa gelmesinin işitme, bu sesin anlamlandırılma gayretinin ise dinlemeye karşılık geldiğini belirterek işitme ve dinlemeyi birbirinden ayırmıştır. İşitilenler arasından seçim yapma olarak da değerlendirilebilecek dinleme becerisi, Mackay'a göre (1997, 29) başarının anahtarıdır; nitekim başarılı olmanın ön koşulu iyi bir dinleyici olmaktır.

Radyo, televizyon, telefon gibi teknolojik araçlardan; tiyatro, sineme, müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; konferans, toplantı, oturum gibi etkinliklerden kişinin dinleme aracılığıyla istifade ettiği; günlük hayattaki bilgi alışverişinin büyük oranda dinlemeyle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda dinlemenin ne denli önemli bir beceri olduğu inkar edilemez (Yangın, 1998, 3).

Okullarda Türkçe derslerinde öğrenme alanlarından biri olarak verilen dinleme eğitimi, tüm dersler açısından da en fazla kullanılan öğrenme şekli olarak dikkat çekmektedir. Bu bakımdan dinleme hem geliştirilmesi gereken bir beceri hem de bir öğrenme şekli olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı okullarda düz anlatım yöntemini tercih etmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman artmakta, dolayısıyla da öğrendiklerinin yaklaşık %83'ünü dinleyerek edinmektedirler. Dinleme konusunda yeterli beceriye sahip olamayan öğrenciler açısından bu durum verimsiz bir öğrenme sürecine işaret etmektedir (Çifçi, 2001, 169).

Türkçe derslerinde öğrencilere dinleme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen eğitim- öğretim faaliyetleri üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Dinlemeyi etkileyen faktörler, işitme kaybı gibi öğrencinin dinleme yeteneğine etki eden fizyolojik faktörler; dinleme ortamının akustiği, sesin dağılması, yankılanması, işitilebilirliği gibi fiziki faktörler; konuşmacıdan, ortamdan, konunun içeriğinden kaynaklanan dinleyicinin olumsuz ruh haline dayalı psikolojik faktörler; tembel, hantal algılama, eksik kavrama gibi zihinsel faktörler; öğrencinin pasif halde tutulduğu sosyal faktörler; öğretmenden, konuşmacıdan ve konunun kendisinden kaynaklanan faktörler olarak kategorize edilebilir (Çifçi, 2001, 177).

Dinleme eğitiminde dersin planlanması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenden kaynaklanan kimi sorunlar öne çıkmaktadır. Epçaçan'a (2013, 343) göre metin okumalarından önce amaç belirlenmemesi, öğrencilerin

hedef hakkında bilgilendirilmemesi, monoton anlatım ve konuşmacının dil seviyesi bu noktada sorun oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin çoklu zekâya hitap etmekten öte aynı anlatım teknikleri etrafında dönmesi de öğrencilerin dinleme faaliyetleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Başkan ve Deniz, 2015, 192). Öğretmenlerin programı yetiştirme kaygıları da dinleme eğitiminde bir sorun oluşturmaktadır. Bu konuda zaman kaygısı taşıyan öğretmenlerin derslerini çok hızlı işlediği, soru sorma ve dinleme için ayrılan süreleri dahi hızlı olma kaygısıyla geçirdikleri görülmektedir (Baysen, Soylu ve Baysen, 2003, 54).

Öte yandan öğrencinin kendisinden kaynaklanan problemler de dinleme eğitiminde önemli bir sorun oluşturmaktadır. Her şeyden önce dinleyicilerin de uyması gereken kuralların bulunduğu göz önüne alınarak iyi bir dinleyicide olması gereken özellikler öğrenciye kazandırılmalıdır. Çünkü öğrencilerin kişisel sorunları, ilgi ve ihtiyaçları gibi etmenler etkili bir dinleme eğitiminin önünde engel teşkil etmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013, 782). Dinleyenlerin ders içi dinleme sorunlarına neden olan tutumlarıyla ilgili Başkan ve Deniz (2015, 191), öğrencilerin ilgi duymadıkları dersleri dinlemekte zorlandıklarına işaret ederek kolay olduğunu ve rahat geçeceğini düşündüğü dersleri dinleme gereği duymadıklarını belirtmektedir. Aşılıoğlu'nun (2009, 50-51) öğretmen adayları üzerine yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının hedeften haberdar olmama, dersin anlatma süresinin uzun olması, konuya ilgi duymama, kişisel sorunlarla ilgilenme, derste pasif kalma, bilginin gelecekte kullanılabilir olmaması, kullanılan terim ve kavramları bilmeme, anlaşılmayan noktaların sorulmaması, öğretim elemanının beden dilini etkili kullanmaması ve anlatılan her şeyi not alma çabası gibi dinleme engelleriyle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen dinleme eğitimi genellikle metin aracılığıyla, metnin öğretmence okunması veya görsel/işitsel bir araç vasıtasıyla dinletilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Bu şekilde yapılan bir dinleme eğitiminin dinlediğini anlamayı ölçen, süreçten çok sonuca yönelik bir ölçme ve değerlendirme anlayışıyla yürütüldüğü görülmektedir (Melanlıoğlu, 2012, 1586). Ancak daha sistemli ve planlı bir faaliyet dizisi şeklinde ele alınması gereken dinleme eğitimi, Demirel'e (2002, 73-74) göre dinleme öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç aşamadan meydana gelmektedir: "Dinleme öncesinde tanıtma, kestirme, sahnenin oluşturulması, yeni sözcüklerin öğretimi, amaçlı dinleme; dinleme sırasında öğrenciler dinlerken öğretmenin metni yüksek sesle okuması, öğrencinin vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, 1. 2. 3. sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmesi, öğrencilerin dinlediklerini not etmesi; dinleme sonrasında dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilmesi, metni yazılı ve sözlü özetinin çıkarılması, giriş ve gelişme bölümü dinlenen hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması, dinlenilenlerin resmedilmesi, dinlenen metinle ilgili resim ve ya cümlelerin olay sırasına dizilmesi, yazma ve dikte çalışmalarının yapılması, eksik cümlelerin tamamlanması, metne başlık bulma, metinde boş bırakılan yerlerin doldurulması" gibi dinleme etkinliklerinin yapılması önerilir.

Türkçe derslerinde öğrencilere dinleme becerisi kazandırmaya dönük sınıf içi faaliyetlere başlamadan önce, ders süresince yapılacaklar hakkında öğrencileri bilgilendirme ve dinleme etkinlikleri sırasında uyulması gereken kurallara dair hatırlatmalar önemlidir. Doğan (2010, 266- 267) öğrencilerin dinleme uygulamalarında göz önünde bulundurması gereken kurallarla ilgili olarak öğrencilerin soru sormadan sadece dinlemesi, dikkatten kaçan noktalara fazla takılmadan dinlemeye devam etmesi, dinleme aşamalarında öğretmenin uyarılarına dikkat etmesi ve dinleme sırasında not alması gerektiğine işaret etmektedir. Doğan'ın da üzerinde özellikle durduğu not alma çalışmaları dinleme eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin dinleme sonrası aşamada yapacakları etkinlerde dinlediklerini hatırlama bakımından onlara kolaylık sağlayacak bilgileri not almaları şüphesiz gereklidir. Kocaadam'a (2011, 32) göre dinleme becerisi gibi not alma becerisi de eğitim sürecinde ihmal edilmekte, not almanın öğrenilebilecek, geliştirilebilecek bir etkinlik olduğu göz ardı edilmekte; not alma gelişigüzel şekilde yapılmaktadır. Oysaki Türkçe dışındaki derslerde dahi öğrencilerin nasıl not alacakları konusunda yönlendirilmesi gerektiğini söyleyen Ceran (2015, 216), not alarak dinlemede zihin haritalama, ana fikir ve Cornell not alma tekniklerinden yararlanılabileceğini dile getirmektedir.

İyi bir Türkçe öğretmeni her şeyden önce iyi bir model olmalıdır. Öğrencilerine etkili bir dinleme eğitimi vermek isteyen Türkçe öğretmenlerinin bu bağlamda iyi bir dinleyici olması da beklenir. Yeterli dinleme becerisine sahip olamayan, dinleme becerisini içselleştiremeyen öğretmenlerin nitelikli bir dinleme eğitimi vermesi olası görünmemektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumda anlatacakları teoride kalacaktır (Tabak, 2013, 179). Aynı soruna dikkat çeken Maden ve Durukan'a (2011, 108) göre lisans döneminde öğretmenlere etkili dinleme becerisi kazandırmak için dinleme stilleri ve alışkanlıklarını tanıtmak, öğretim süreçlerini bunlara uygun hazırlamak gerekmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de okulda öğrencinin seviyesine uygun teknikler seçerek onların dinleme becerisini geliştirmeye dönük süreçler işletmelidir (Türkel, 2012, 138). Bu noktada öğrencilerin devamlı aynı şekilde yapılan uygulamalardan sıkılabilecekleri göz önünde bulundurularak olabildiğince farklı yöntem ve teknik kullanılmalıdır (Kaplan, 2004, 77).

Unutulmamalıdır ki öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar çözülmediği müddetçe öğrencinin tutumundan ileri gelen pek çok dinleme engeliyle sınıf ortamında karşılaşmak olasıdır. Bu doğrultuda sınıf içi ders işleme sürecinde öğrenciye dinleme becerisi kazandırırken öğretmenlerin önce kendilerini, kendi tutumlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, seçtikleri ders materyallerini ve ölçme yaklaşımlarını gözden geçirmeleri yerinde olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Bu araştırmada Türkçe eğitiminin temel öğrenme alanlarından biri olan dinleme becerisine yönelik sınıf içi uygulamalarda Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları so-

runları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

2. Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini tespit edebilmek için yapılan nitel özelliğe sahip bir araştırma olup çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. "Olgubilim, fark***ında olduğumuz ancak*** derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Bayburt il merkezindeki çeşitli okullarda görev yapan 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u (%56,25) erkek, 7'si (%43,75) kadındır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Formda öğretmenlere "Sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" ve "Sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" şeklinde iki adet soru sorulmuştur. Soruların geçerliliği için iki adet alan uzmanından görüş alınmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak açısından katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, iki alan uzmanıyla birlikte değerlendirilerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak yapılan hesaplama neticesinde güvenirlik değeri P=91 olarak belirlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu test etmek amacıyla iki Türkçe öğretmeniyle ön uygulama yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma öncesinde ön bilgi verilmiş, araştırmanın yer ve zamanı belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ortalama 30 dakika süren görüşmeler yazılarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulardan oluşan nitel özellikteki bu araştırmanın verileri değerlendirilirken içerik analizi yapılmış, açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formuyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp satır satır birkaç kez okunarak ilgili kodlamalar yapılmıştır. Ardından ortak yönlere sahip olan kodlar, bulguların temeli-

ni oluşturacak olan temalar (kategoriler) altında birleştirilmiştir. Aynı temalar altında bir araya gelen kodlar değerlendirilerek araştırmanın amacına yönelik sonuçlar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde olarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumları desteklemesi, katılımcıların görüşlerini yansıtarak daha açıklayıcı bir tablo çizilmesi açısından görüşme metinlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşlerine başvurulan katılımcılar Ö.1, Ö.2, Ö.3… şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenleri, dinleme öncesi kategorisinde toplam frekansı 79 olan 34 görüş; dinleme sırası kategorisinde toplam frekansı 46 olan 23 görüş; dinleme sonrası kategorisinde toplam frekansı 27 olan 16 görüş ileri sürmüşlerdir. Dinleme öncesi aşamada karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Dinleme Öncesi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

Alt Kategori	**Kod**	**f**	**%**
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Dikkat eksikliği	7	30,43
	İlgisizlik	6	26,08
	Gürültü	3	13,04
	Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması	2	8,69
	Sabırsızlık	1	4,34
	Bazı öğrencilerin anlama ve dinleme sorunları olması	1	4,34
	Derste başka şeylerle ilgilenme	1	4,34
	Konuşmacının görünüşüyle ilgilenme	1	4,34
	Öğrencilerin dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini bilmemesi	1	4,34
	Toplam	***23***	***29,11***

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	Öğrenciyi hedeften haberdar etmeme	5	21,73
	Öğrenciyi derse güdüleyememe	4	17,39
	Konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi	4	17,39
	Öğretmenin dinleme becerisine gereken önemi vermemesi	2	8,69
	Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi	2	8,69
	Anlatılanların ön bilgilerle ilişkilendirilmemesi	1	4,34
	Bazı öğretmenlerin akıllı tahta kullanamaması	1	4,34
	Öğretmenlerin dinleme öncesi yönergeler vermemesi	1	4,34
	İşitme ve görme sorunu olan öğrencilerin dikkate alınmaması	1	4,34
	Öğretmenin alan yeterliliğinin zayıf olması	1	4,34
	Öğrencinin ilgisini çekebilecek metinler kullanmama	1	4,34
	Toplam	***23***	***29,11***
Metinden kaynaklanan sorunlar	Dinleme metinlerinin ilgi çekici olmaması	6	33,33
	Kullanılan metinlerin kısa ve öz olmaması	3	16,66
	Dinleme metinlerinin yetersiz veya eksik olması	2	11,11
	Kullanılan metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi	2	11,11
	Görselliğin yetersiz olması	2	11,11
	Kullanılan metinlerin anlaşılamaması	2	11,11
	Farklı metin türlerine yer verilmemesi	1	5,55
	Toplam	***18***	***22,78***
Ortamdan kaynaklanan sorunlar	Teknik araç ve gereçlerin eksikliği	5	45,45
	Ses veya görüntünün herkese ulaşmaması	3	27,27
	Ortamın ısısı	1	9,09
	Sınıfların kalabalık olması	1	9,09
	Bazı sınıflardaki akıllı tahtaların çalışmaması.	1	9,09
	Toplam	***11***	***13,92***
Diğer sorunlar	Dinleme metinlerine ulaşamama	3	75
	Zamanın kısıtlı olmasının yarattığı baskı	1	25
	Toplam	***4***	***5,06***
Genel Toplam		***79***	***51,97***

Dinleme öncesi kategorisinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar öğrenciden, öğretmenden, metinden, ortamdan ve diğer sorunlardan kaynaklananlar olmak üzere toplam beş alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategoriler içerisinde en fazla sorunun karşılaşıldığı başlıklar öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar (%29,11)'dır. Bunu sırasıyla *metinden kaynaklanan* (%22,78), *ortamdan kaynaklanan* (%13,92) ve *diğer sorunlar* (%5,06) izlemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, *dinleme öncesi* aşamasında öğrencilerde daha çok *dikkat eksikliği* (%30,43), *ilgisizlik* (%26,08), *gürültü* (%13,04) ve *hazırbulunuşluk* düzeyinin düşük olması (%8,69) gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma için görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinin bu alt kategoriye ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Özellikle hiperaktif çocuklar, dikkatlerini öğretmenlerine verememektedir. Sürekli hareket halinde oldukları için arkadaşlarını da etkilemektedirler. Bunun sonucunda da sınıfta sağlıklı bir dinleme gerçekleşmemektedir."(Ö.12).

"Dinleme öncesinde öğrenciler motive olmakta sorun yaşıyor. Öğretmen bu aşamada hemen dinlemeye geçmek yerine öğrencinin ilgisini çekecek sorularla onların merakını uyandırmaya çalışabilir." (Ö.4)

Dinleme öncesi kategorisinde öğrenciyi hedeften haberdar etmeme (%21,73), öğrenciyi derse güdüleyememe (%17,39), *konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi* (%17,39), öğretmenin dinleme becerisine gereken önemi vermemesi (%8,69), öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi (%8,69) gibi öğretmenden kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenlerinin bu durumla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri örnek olaylar sınıf ortamına getirilmeli. Dinleme; hikâye ve şiirden ibaret değil. Belediye anonsları, sokakta ya da apartmanda karşılaşan insanların konuşması vb. durumlar sınıfa taşınmalı. Öğrenciler katılımlı dinleme yaparak etkin olmalı." (Ö.4)

"Fiziki, teknik donanımdan ziyade öğrencilerin özellikle zihinsel olarak dinlemeye hazır olması gerekir. Bunun için de öğrencilerin yeterince bilgilendirilmesi ve güdülendirilmesi en birincil nokta. Öğrenci dinlemenin öneminin farkına vardıktan sonra tam olarak istenilen başarı gözlemlenir." (Ö.2)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, *dinleme öncesi* kategori içinde *dinleme metinlerinin ilgi çekici olmaması* (%33,33), *kullanılan metinlerin kısa ve öz olmaması* (%16,66), *dinleme metinlerinin yetersiz veya eksik olması* (%11,11), *kullanılan metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi* (%11,11), *görselliğin yetersiz olması* (%11,11), *kullanılan metinlerin anlaşılamaması* (%11,11), *farklı metin türlerine yer verilmemesi* (%5,55) gibi metinden kaynaklanan sorunlar ileri sürmüşlerdir. Ö.14 kodlu öğretmenin bu durumla ilgili görüşü şöyledir:

"Dinleme metinleri çocuğun ilgisini çekebilecek türden bir konu içeriyorsa müthiş bir ders işleniyor. Örneğin yedinci sınıflarda futbolla ilgili bir dinleme metni vardı. Erkeklerin ilgisini çekerken kız öğrencilerin ilgisini çekmeyebiliyor. Bunun için müfredatta her çocuğa hitap eden bir dinleme metni olmalı." (Ö.14)

Ortamdan kaynaklanan sorunlar alt kategorisinde *teknik araç ve gereçlerin eksikliği* (%45,45), *ses veya görüntünün herkese ulaşmaması* (27,27) gibi sorunlar öne çıkmıştır. Ö.15 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Bazı okul ve sınıflarda materyal eksiklikleri bulunabiliyor. Ya da istenilen dinleme materyaline ulaşmak zor olabiliyor. Bu durumda metni öğretmen okuyor ya da bir başkasına okutuyor. Bu da vurgulanmak istenen asıl durumun gözden kaçmasına sebep oluyor." (Ö.15)

Bu kategorideki bir diğer alt başlık ise *diğer sorunlar*dır. Buna göre araştırmaya katılan bazı Türkçe öğretmenleri, dinleme öncesi aşamasında *dinleme metinlerine ulaşamama* (%75) sorunundan bahsetmişlerdir. Ö.11 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Kitaplardaki dinleme metinlerinin bazılarının bulunmasında güçlük çekilmektedir. Maalesef internet ortamında mevcut değiller. Bunun için kitabı çıkaran yayınevinin dinleme metinlerinin olduğu bir site oluşturması gerekir. Öğretmen bu siteden dinleme metinlerine ulaşmalıdır. EBA'ya da bu metinlerin yüklenmesi gerekir." (Ö.11)

Tablo 2. Dinleme Sırası Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

Alt Kategori	**Kod**	**f**	**%**
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Dikkatini uzun süre toplayamama	7	23,33
	Öğrencilerin not almayı bilmemesi	7	23,33
	Öğrencilerin yönergelere uymaması	4	13,33
	Öğrencilerin dinlediklerini unutması	3	10
	Öğrencilerin anlayamadıkları bir şeye takılarak metnin kalanını kaçırması	2	6,66
	Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini uygulayamaması	2	6,66
	Uygun olmayan zamanda söz hakkı isteme	2	6,66
	Ayrıntılara takılma	1	3,33
	Sınıfın düzenini bozacak davranışlarda bulunma	1	3,33
	Öğrencinin dinleme sürecinde pasif kalması	1	3,33
	Toplam	***30***	***65,21***
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	Kullanılan stratejinin metne uygun olmaması	2	16,66
	Dinleme/izleme etkinliklerinde yönergelerin verilmemesi	2	16,66
	Dinlemenin izlemeyle birlikte yapılmaması	2	16,66
	Öğretmenin örnek olamaması	1	8,33
	Dinleme eğitiminin kitaba bağlı yapılması	1	8,33
	Derste öğrenciyi pasif tutma	1	8,33
	Dinleme/izleme metnini hiç durdurmadan vermek	1	8,33
	Dinleme eğitiminin öğretmenin örnek okuması şeklinde yapılması	1	8,33
	Eleştirel dinlemenin ihmal edilmesi	1	8,33
	Toplam	***12***	***26,08***
Metinden kaynaklanan sorunlar	Dinleme metinlerinin ses kalitesinin düşük olması	2	50
	Türkçesi etkili olmayan bir konuşmacıyı dinlemek	1	25
	Bazı metinlerin not almaya uygun olmaması	1	25
	Toplam	***4***	***8,69***
Genel Toplam		***46***	***30,26***

Dinleme sırası kategorisinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar öğrenciden, öğretmenden ve *metinden kaynaklananlar* olmak üzere toplam üç alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategoriler içerisinde en fazla sorunun karşılaşıldığı başlık öğrenciden kaynaklanan sorunlar (%65,21)'dir. Bunu sırasıyla öğretmenden k*aynaklanan* (%26,08), metinden *kaynaklanan* (%8,69) *sorunlar* izlemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, *dinleme sırası* kategorisinde öğrencilerde daha çok *dikkatini uzun süre toplayamama* (%23,33), öğrencilerin not almayı bilmemesi (23,33), öğrencilerin yönergelere uymaması (%13,33), öğrencilerin dinlediklerini unutması (%10) gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı Türkçe öğretmenlerinin bu alt kategoriye ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Dinleme esnasında öğrencilerin dikkat süreleri çok uzun olamıyor. Bir ders saati boyunca dikkatlerini derse veremiyorlar. Bundan dolayı dersin sonlarına doğru daha eğlenebilecekleri etkinliklere yöneliyoruz." (Ö.7)

"Öğrenci not alma stratejilerini bilmiyor. Hepsini yazıyor. Anahtar kelimelerle not alma çalışmaları yaptırılmalı." (Ö.4)

Dinleme sırası kategorisinde *kullanılan stratejinin metne uygun olmaması* (%16,66), *dinleme/izleme etkinliklerinde yönergelerin verilmemesi* (%16,66), *dinlemenin izlemeyle birlikte yapılmaması* (%16,66) gibi öğretmenden kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenlerinin bu durumla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenin dinleme sırasındaki yönergeleri metnin verimliliğini artırmaktadır. Bir amaç doğrultusunda dinleyen öğrenci daha seçici ve metne yoğunlaşmış olarak dinler. Metne bir rotası var şekilde başlar ve dersin verimini artırır. İlgili öğrenciler yönergelere dikkat ederken ilgisiz öğrenciler kendi bildiği gibi üstünkörü dikkat ediyor." (Ö.13)

Dinleme sırası kategoriyle ilgili olarak bazı Türkçe öğretmenleri *dinleme metinlerinin ses kalitesinin düşük olması* (%50), *Türkçesi etkili olmayan bir konuşmacıyı dinlemek* (%25), *bazı metinlerin not almaya uygun olmaması* (%25) gibi metinden kaynaklanan sorunları da belirtmişlerdir. Ö.6 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Bazı dinleme metinlerinin ses kalitesi kötü olduğu için öğrenciler bu metinleri anlamakta zorlanıyorlar." (Ö.6)

Tablo 3. Dinleme Sonrası Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar

Alt Kategori	**Kod**	**f**	**%**
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Öğrencinin etkinliklere katılmaması	6	54,54
	Anlaşılmayan yerlerin öğretmene sorulmaması	1	9,09
	Konuyla ilgili çıkarımda bulunamama	1	9,09
	Öğrencilerin çekingen davranması	1	9,09
	Dinleme/izleme sonrası cevapların düşünülmeden verilmesi	1	9,09
	Öğrencinin dinleme sonrası yazma etkinliğini zahmetli bulması	1	9,09
	Toplam	***11***	***40,74***
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	Öğretmenlerin dinlemeyi ölçme konusunda eksik olması	3	27,27
	Öğretmenin kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmaması	3	27,27
	Cevabı doğrudan metinden çıkarılan sorular sorulması	2	18,18
	Uygulama, analiz, sentez basamaklarında ölçmenin yetersiz olması	1	9,09
	Dinleme becerisini ölçerken öğrenciye düşünmek için yeterli zaman verilmemesi	1	9,09
	Öğrenci cevaplarının geçiştirilmesi	1	9,09
	Toplam	***11***	***40,74***
Metinden kaynaklanan sorunlar	Etkinliklerin ilgi çekici olmaması	2	50
	Ders kitaplarının yazma ve konuşma alanlarına yönelik etkinliklerinin daha çok olması	1	25
	Etkinliklerin tekdüze olması	1	25
	Toplam	***4***	***14,81***
Diğer sorunlar	Anlaşılmayan yerler için metnin yeniden dinletilmesinin zaman kaybına yol açması	1	100
	Toplam	***1***	***3,70***
Genel Toplam		***27***	***17,76***

Dinleme sonrası kategorisinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar öğrenciden, öğretmenden, metinden ve *diğer sorunlardan kaynaklananlar* olmak üzere toplam dört alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategoriler içerisinde en fazla sorunun karşılaşıldığı başlıklar öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar (%40,74)'dır. Bunu sırasıyla *metinden kaynaklananlar* (%14,81) ve *diğer sorunlar* (%3,70) izlemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, *dinleme sonrası* aşamasında öğrencilerde daha çok öğrencinin etkinliklere katılmaması (%54,54) sorunuyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ö.11 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Öğrencilerin bazıları etkinliklere katılmıyor. Çünkü yeteri kadar odaklanmayıp kaçırdıkları yerleri etkinliklerde dolduramıyorlar. Bu durumda kitaptaki etkinliklerden farklı olarak daha basit düzeyde etkinlikler uygulanıyor." (Ö.11)

Dinleme sonrası kategorisinde öğretmenlerin dinlemeyi ölçme konusunda eksik olması (%27,27), öğretmenin kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmaması (%27,27), *cevabı doğrudan metinden çıkarılan sorular sorulması* (%18,18) gibi öğretmenden kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenlerinin bu durumla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Dinlemeyi ölçme konusunda biraz eksiğiz galiba. Dinleme etkinliği bitince değerlendirme ve dönüt etkinlikleri yapılabilir." (Ö.9)

"Öğretmenler kitap dışında farklı etkinlikler ve ölçme yöntemleri kullanmıyor, dinleme metinlerine gerekli önemi vermiyor." (Ö.13)

Dinleme sonrası kategorisiyle ilgili olarak bazı Türkçe öğretmenleri *etkinliklerin ilgi çekici olmaması* (%50), *ders kitaplarının yazma ve konuşma alanlarına yönelik etkinliklerinin daha çok olması* (%25) *etkinliklerin tekdüze olması* (%25) gibi metinden kaynaklanan sorunları da belirtmişlerdir. Ö.4 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Ders tamamen kitaba bağlı işleniyor. Kitaplarda dinleme metinleri, metnin etkinlikleri aynı. Şiir, öykü, bilgilendirici yazılar dışında değişik dinleme metinleri yok denecek kadar az. Öğrenciyi düşünmeye sevk edecek ya da onu aktif kılacak etkinlik yok." (Ö.4)

Dinleme sonrası kategorisinin diğer sorunlar alt kategorisinde *anlaşılmayan yerler için metnin yeniden dinletilmesinin zaman kaybına yol açması* sorunu da katılımcılardan biri tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4. Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri toplam dört kategori altında değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "öğrenciye, öğretmene, met*ne* ve *diğer sorunlara yönelik çözüm* önerileri"nden oluşmaktadır. Özellikle öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri kategorisinde, kod sayısının fazla olmasından dolayı tüm kategorilere ilişkin tablolar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik toplam frekansı 115 olan 66 çözüm önerisi ileri sürmüşlerdir. En fazla çözüm önerisi ise öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik (%79,13) ol-

muştur. Bunu sırasıyla *metinden kaynaklanan sorunlara* (%11,30), *diğer sorunlara* (%6,95) ve öğrenciden kaynaklanan sorunlara (%2,60) *yönelik çözüm önerileri* izlemiştir.

Tablo 4.a. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Kategori	**Kod**	**f**	**%**
Öğrenciden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Öğrenciler fiziksel olarak dinlemeye hazır olmalı	1	33,33
	Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında not almalı	1	33,33
	Dinleyenle konuşan göz teması kurmalı	1	33,33
Toplam		***3***	***2,60***

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenciden kaynaklanan sorunların çözümüne ilişkin öğrenciler fiziksel olarak dinlemeye hazır olmalı (%33,33), öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında not almalı (%33,33), *dinleyenle konuşan göz teması kurmalı* (%33,33) şeklinde toplam üç görüş belirtmiştir. Ö.9 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Öğrenciler dinleme sırasında not almalılar. Aslında bu, biz öğretmenlerde bile halen kültür haline gelmemiş." (Ö.9)

Tablo 4.b. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Kategori	**Kod**		**f**	**%**
Öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Dinlemeyi zevkli kılacak farklı etkinlikler tasarlanmalı		7	7,69
	Dinleme sırası aşamasında uyulacak yönergelerden bahsedilmeli		7	7,69
	Dinleme metinleri günlük yaşamla ilişkilendirilmeli		6	6,59
	Öğrenci hedeften haberdar edilmeli		4	4,39
	Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı		4	4,39
	Öğrenci derse katılması için motive edilmeli		4	4,39
	Dinleme esnasında öğrencilere sorular sorularak dikkatleri canlı tutulmalı		3	3,29
	Öğrencilere not alarak dinleme beceri ve alışkanlığı kazandırılmalı		3	3,29
	Dinleme/izleme eğitimi diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmeli		3	3,29
	Öğrenciyi derse güdülemeli		3	3,29
	Metne uygun dinleme stratejisi belirlenmeli		2	2,19
	Dinleme metinleri farklı metinlerle ilişkilendirilmeli		2	2,19
	Anahtar kelimelerle not alma alışkanlığı öğrenciye kazandırılmalı		2	2,19
	Dinleme/izleme metinleri dramayla desteklenmeli		2	2,19
	Öğrencilere dinleme stratejilerini uygulama becerisi kazandırılmalı		2	2,19
	Dinleme eğitimine başlamadan önce öğrencinin ilgisini konuya çekecek sorular sormalı.		2	2,19
	Metin anlaşılamadıysa farklı bir dinleme stratejisi kullanarak metin yeniden dinletilmeli		2	2,19
	Öğrencinin dikkat eksikliği sorunu çözülmeli		1	1,09
	Konu öğrenci açısından ilgi çekici hale getirilmeli		1	1,09
	Öğrencinin dinlememin önemini fark etmesi sağlanmalı		1	1,09
	Dinleme etkinlikleri seçilen dinleme stratejisine uygun şekilde işlenmeli		1	1,09
	Doğru dinleme metni seçilmeli		1	1,09
	Akıllı tahta kullanamayan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli		1	1,09
	Dinleme sonrası öz değerlendirme ve akran değerlendirmeler de yapılmalı		1	1,09
	Geleneksel değerlendirmeler yerine alternatif yöntemler kullanılmalı		1	1,09
	Yeni program ve yöntem, teknikler mesleğinin ileriki yıllarında bulunan öğretmenlere tanıtılmalı		1	1,09
	Ders, kitaba bağlı kalınarak işlenmemeli		1	1,09
	Öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinlikler yapılmalı		1	1,09
	Öğretmen derse hazırlıklı gelmeli		1	1,09
	İşitme sorunu olan öğrenciler dikkate alınmalı		1	1,09
	Etkinlikler söz varlığı ve metin altı sorularla sınırlandırılmamalı		1	1,09
	Uygulama, analiz ve sentez düzeyinde ölçme yapılmalı		1	1,09
	Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri etkinlikler tasarlanmalı		1	1,09

	Öğrencilere katılımlı dinleme etkinlikleri yaptırılmalı		1	1,09
	Uzun uzun anlatımlardan kaçınılmalı		1	1,09
	Dinleme kaygısı olan öğrenciler için ek çalışmalar yapılmalı		1	1,09
	Özel eğitimcilerden dinleme çalışmaları için destek alınmalı		1	1,09
	Öğrenci anlamadığı yerleri sorması açısından cesaretlendirilmeli		1	1,09
	Değerlendirme sadece dinleme sonrasına bırakılmamalı sürece yayılmalı		1	1,09
	Dinleme metnine ulaşılamadığında metnin yazılı şekli sınıfa getirilip okunmalı		1	1,09
	Konu ders sonunda özetlenmeli		1	1,09
	Kitap dışında etkinlikler düzenlenmeli		1	1,09
	Dinleme öncesi dinleme kuralları öğrenciye hatırlatılmalı		1	1,09
	Dinleyenden dönüt alınmalı		1	1,09
	Dinlemeye başlarken ilgi çekici bir hikâye anlatılmalı		1	1,09
	Konuşmacı, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalı		1	1,09
	Konuşma yerine hazır videolar kullanılmalı		1	1,09
	Kullanılan ölçme yönteminin avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurulmalı		1	1,09
	Yaşa bağlı olarak olaya dayalı metinlerden bilgilendirici metinlere doğru bir seçim yapılmalı		1	1,09
	Örnek metnin alındığı kitap, dinleme sonrasında öğrenciye tanıtılmalı		1	1,09
Toplam			***91***	***79,13***

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik ileri sürdüğü çözüm önerilerinin büyük bir kısmı (%79,13) öğretmenlere yöneliktir. Bu öneriler arasında *dinlemeyi zevkli kılacak farklı etkinlikler tasarlanmalı* (%7,69), *dinleme sırası aşamasında uyulacak yönergelerden bahsedilmeli* (%7,69), *dinleme metinleri günlük yaşamla ilişkilendirilmeli* (%6,59), öğrenci hedeften haberdar edilmeli (%4,39), öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı (%4,39), öğrenci derse katılması için motive edilmeli (%4,39), *dinleme esnasında öğrencilere sorular sorularak dikkatleri canlı tutulmalı* (%3,29), öğrencilere not alarak dinleme beceri ve alışkanlığı kazandırılmalı (%3,29), *dinleme/izleme eğitimi diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmeli* (%3,29), öğrenciyi derse güdülemeli (%3,29) gibi maddeler öne çıkmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenlerinin bu alt kategoriye ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ders arasında konuyla ilgili farklı ve dikkat çekici bir etkinlikle çocukların tekrar derse güdülenmeleri sağlanmalıdır." (Ö.5)

"Anlatılanlar görsellerle desteklenmeli ve hayattan örnekler verilmelidir. Özellikle herhangi bir konu anlatılırken örnekler yakın çevreden verildiğinde çocukların ilgisini çeker, konuya ilgisini arttırıp dinlemesini devam ettirmiş oluruz." (Ö.12)

"Dinleme süreci, izleme ve etkinliğe katılma gibi birden çok duyuya hitap etmediği için amacına ulaşması isteniyorsa bir yönerge çevresinde kurgulanmalıdır." (Ö.9)

"Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere uygun olan yöntemleri kullanmalıyız." (Ö.5)

"Etkinlikler yoğun olarak metin altı, bilgi düzeyinde sorularla ilerliyor. Uygulama, sentez düzeyi ölçme yapılmıyor. Öğrenciyi merkeze alan rol oynama, drama, oyun çalışmaları yapılarak derse etkin katılımları sağlanmalı." (Ö.4)

"Zihinsel olarak işitsel metinlerden çok görsel metinler öğrenciyi daha fazla güdüler. Sözlük çalışması veya metne ilişkin sorular sorarak güdülenme sağlanabilir." (Ö.16)

Tablo 4.c. Metinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Kategori	**Kod**	**f**	**%**
Metinden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Dinleme/izleme metinleri öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalı	4	30,76
	Dinleme metinleri görsellerle desteklenmeli	3	23,07
	Dinleme/izleme metinleri kısa ve öz olmalı	2	15,38
	Dinleme/izleme metinleri anlaşılır olmalı	2	15,38
	Dinleme/izleme metinlerinin konu bakımından çeşitliliği sağlanmalı	1	7,69
	Dinleme/izleme metinleri bir amaca yönelik kurgulanmalı	1	7,69
Toplam		***13***	***11,30***

Türkçe öğretmenlerinin metinden kaynaklanan sorunlara ilişkin ifade ettiği çözüm önerilerine bakıldığında *dinleme/izleme metinleri öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalı* (%30,76), *dinleme metinleri görsellerle desteklenmeli* (%23,07), *dinleme/izleme metinleri kısa ve öz olmalı* (%15,38), *dinleme/izleme metinleri anlaşılır olmalı* (%15,38) gibi maddelerin öne çıktığı görülmektedir. Bazı öğretmenlerin bununla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Bazı dinleme metinleri net anlaşılmıyor. Öğrenciler anlamakta zorlanıyor." (Ö.1)

"Dinleme/ izleme metninin öğrencinin ilgisini çekmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi yeterli oluyor. Gerisi öğrencide bitiyor." (Ö.8)

"Dinleme metinlerinin uzun olması öğrenciye sıkıcı gelir. Görsel metinlerin artması ve uzunluğun iyi ayarlanması gerekir." (Ö.16)

"Dinleme metinleri daha net, anlaşılır, ilgi çekici, kısa ve öz olursa daha verimli olacağını düşünüyorum." (Ö.1)

Tablo 4.d. Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Kategori	Kod	f	%
Diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sınıfların teknik altyapısındaki eksiklikler giderilmeli	3	37,5
	Kalabalık sınıfların sayısı azaltılarak gürültü sorununa çözüm getirilmeli	1	12,5
	Dinleme/izleme eğitimine yönelik etkinlikler diğer disiplinlerde de yapılmalı	1	12,5
	Tüm sınıflarda internet erişimi sağlanarak farklı metin örnekleri internet üzerinden dinletilmeli/izletilmeli	1	12,5
	Aile, öğretmen, öğrenci işbirliği çocuğa aşılanmalı	1	12,5
	Dinleme metinlerinin yer aldığı bir site tasarlanmalı	1	12,5
Toplam		***8***	***6,95***

Katılımcılar, az da olsa (%6,95) diğer sorunlara yönelik çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Bu öneriler arasında öne çıkan madde *sınıfların teknik altyapısındaki eksiklikler giderilmeli* (%37,5) şeklindedir. Ö.11 kodlu öğretmenin bu konuyla ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"Teknolojik olarak da okullardaki akıllı tahtalar bazen çalışmayabiliyor. Bu durumda da dinleme metninin yazılı hali sınıfa getirilerek okunabilir. İzleme metniyse sınıf değiştirilebilir." (Ö.11)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre ortaokulda sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında kimi sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunlar dinleme öncesi (%51,97), dinleme sırası (%30,26) ve dinleme sonrası (%17,76) aşamalarının her birinde görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ileri sürdüğü görüşler incelendiğinde sorunların büyük oranda (%51) dinleme öncesi aşamasında görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme öncesi aşamasında karşılaşılan sorunlar öğrenciden, öğretmenden, metinden, ortamdan ve diğer sorunlardan şeklinde beş alt kategori etrafında toplanmıştır. Belirlenen sorunların oranlarına bakıldığında en fazla ifade edilen sorun, öğrenci ve öğretmenden (%29,11) kaynaklanmaktadır. Bu aşamada öğrenciden kaynaklanan dikkat eksikliği, ilgisizlik, gürültü, hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması gibi problemler öne çıkmaktadır. Emiroğlu'nun (2013, 300) öğretmen adaları üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin psikolojik durumları ve anlık kişisel sorunlarıyla ilgili olarak dikkatlerini konuya ve konuşmacıya yönlendiremedikleri sorunu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamıza katılan öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında belirttiği dikkat eksikliği bulgusuyla örtüşmektedir. Aşılıoğlu'nun (2009, 50) araştırmasına göre Türkçe öğretmeni adaylarının derste anlatılan konulara ilgi duymaması veya öğretmenlerin öğrencinin ilgisini konuya çekememesi, sınıf içi dinleme faaliyet-

lerini engelleyen hususlardandır. Benzer şekilde bu araştırmada da öğrencilerin derse ilgisizliğinin dinleme etkinliklerinin önünde engel teşkil ettiği belirlenmiştir. Dinleme öncesi aşamasında öğrenciden kaynaklanan sorunlardan biri de gürültüdür. Bu sonuç Tüzel'in (2013, 373) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tüzel, araştırmasında sınıf ortamındaki gürültünün, öğrencinin dinlediğini anlama ve hatırlama puanlarını yüksek düzeyde olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması uygulama açısından Türkçe derslerinde kimi güçlüklere sebep olmaktadır (Yalar, 2010, 39). Benzer şekilde bu araştırmada da dinleme öncesi aşamada öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması dinleme eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre dinleme öncesi kategorisinde öğrenciyi hedeften haberdar etmeme, öğrenciyi derse güdüleyememe, konunun yaşamla ilişkilendirilmemesi gibi öğretmenden kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Epçaçan (2013, 343) metin okunmadan önce öğrencilerin hedeften haberdar edilmemesinin öğrencilerin dinleme becerilerini etkilediğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde bu araştırma sonucunda da öğrencilerin dersin hedefler hakkında dinleme öncesinde bilgilendirilmemesi dinleme uygulamalarında öğretmenden kaynaklanan sorunlar arasında öne çıkmaktadır. Çifçi'nin (2001, 176) öğretmenlerin bilgi ve becerisini kullanarak öğrenciyi olumlu yönde motive etmesi, onları derse güdülemesi gerektiği şeklindeki vurgusu, bu çalışmayla tespit edilen öğretmenden kaynaklanan öğrenciyi derse güdüleyememe sonucuyla örtüşmektedir. Bu kategoride belirlenen öğretmen kaynaklı sorunlardan biri de dinleme eğitiminde konuların yaşamla ilişkilendirilmemesidir. Doğan'a (2010, 266) göre ancak günlük hayattan örneklerle yapılan dinleme eğitimi, okul yaşamı ve günlük yaşamı kapsayacak şekle dönüşebilir. Doğan'ın bu konudaki görüşleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

Dinleyenlerin yeteri kadar ilgisini çekmeyen bir konu, dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörler arasındadır (Epçaçan, 2013, 336). Epçaçan'ın görüşleri, dinleme öncesinde metinden kaynaklanan sorunlar arasında yer alan "metnin ilgi çekici olmaması" bulgusunu doğrular niteliktedir. Bu kategoride öne çıkan bir diğer bulgu da "kullanılan metinlerin kısa ve öz olmaması"dır. Kocaadam'ın (2011, 69) metnin uzunluğu ve öğrenci seviyesi açısından uygun olup olmamasının göz önünde bulundurulması, dinleme eğitiminde öğrencileri zorlayacak metinlerin kullanılmaması gerektiği şeklindeki fikirleri benzer doğrultudadır.

Araştırma sonucunda dinleme öncesi kategorisinde ortamdan kaynaklanan problemler de tespit edilmiştir. Bunlar arasında teknik araç ve gereçlerin eksikliği (%45,45), ses veya görüntünün herkese ulaşmaması (%27,27) gibi sorunlar öne çıkmıştır. Çifçi'ye (2001, 176) göre dinleme faaliyetlerinde araç gereçlerin ses, görüntü açısından kaliteli olması gerekmektedir. Nitekim konuşmacı veya dinleme aracının dinleme faaliyetinde önem arz etmektedir. Bu açıdan Çifçi'nin görüşleri ortamdan kaynaklanan sorunlara yönelik tespit ettiğimiz bulguyu destekler mahiyettedir.

Dinleme sırası kategorisinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar öğrenciden, öğretmenden ve metinden kaynaklananlar olmak üzere toplam üç alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategoriler içerisinde en fazla sorunun karşılaşıldığı başlık öğren-

ciden kaynaklanan sorunlar (%65,21)'dir. Öğrencilerin dinleme sırasında dikkatlerini uzun süre toplayamaması ve not almayı bilmemesi öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında özellikle öne çıkmaktadır. Aşılıoğlu (2009, 61) Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında öğretim elemanlarının uzun ve tekdüze anlatımdan kaçınmaları, öğrencilerin dikkatlerini konuda toplayabildikleri ölçüde anlatım süresini artırmaları gerektiğini belirtir. Bu sonuçlar araştırmanın dinleme sırası kategorisinde öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlarla benzerlik taşımaktadır.

Öğrencilerin not almayı bilmemesi de dinleme sırasında karşılaşılan sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu konuda desteklenmesi, uygun çalışma ve etkinliklerle not alma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Kocaadam'a (2011, 70) göre öğretmenler, öğrencileri nasıl not alacağıyla ilgili bilgilendirerek örnekler ve sınıf içi etkinliklerle not alma konusundaki sıkıntıların önüne geçilebilirler.

Dinleme sırası kategorisinde öğretmenin metne uygun stratejiyi kullanmaması, dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bilgiye ilişkin Melanlıoğlu'nun (2012, 1584) öğretim programında ders işleme sürecinin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesine rağmen öğretmenlerin dinleme eğitiminde genellikle anlatımı tercih ettikleri şeklindeki görüşleri dikkate değerdir. Yine bu kategoride öğretmenin öğrencilere dinleme sırası yönergeleri vermemesi, bir sorun olarak öne çıkmıştır. Bu bağlamda Kocaadam'ın, (2011, 69) öğretmenlerin dinleme sürecinde model teşkil etmesi gerektiğini belirterek nasıl dinlemeleri gerektiği konusunda öğrencilere açıklamalar yapmasını önermesi önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, dinleme metinlerinin ses kalitesinin düşük olmasının sınıf içi dinleme etkinliklerinde karşılaşılan sorunlardan olduğunu belirtmektedir. Çifçi'nin (2001, 171), sınıf, konferans salonu gibi düzenlenmiş dinleme ortamlarında sesin ortamda dağılması, yankılanması ve işitilebilirliğine dikkat edilmesine yönelik görüşlerinin de bu bulguları desteklediği görülmektedir.

Dinleme sonrası kategorisinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların öğrenciden, öğretmenden, metinden ve diğer sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu sorunların ilki öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin etkinliklere katılmamasını araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri dinleme sonrası aşama için sorun olarak değerlendirmişleridir. Aşılıoğlu'na (2009, 51) göre Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılmadan sessizce oturup öğretim elemanını dinliyor olmasının, sınıf ortamında dinlemelerini engelleyen sebeplerden biri olarak değerlendirilmesi bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Dinleme sonrası kategorisinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda eksik olmaları ve kitaptaki etkinliklerin dışına çıkmamaları öğretmenden kaynaklanan dinleme sorunları arasında öne çıkmaktadır. Melanlıoğlu'na (2012, 1586) göre dinleme uygulamalarında öğrencide gözlemlenebilen kazanımlarının sayısının az olmasından dolayı, ölçme ve değerlendirme öğrenci dönütlerine bağlı gerçekleştirilmektedir. Oysa içsel bir süreç anlatan dinlemede öğrencinin kendini değerlendirebileceği ölçme değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi dinleme eğitiminin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenler, dinleme eğitiminde kullanılan etkinliklerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmamasının dinleme eğitiminin önünde bir engel olarak görmüşlerdir. Ancak öğrencilerin verimli bir dinleme eğitimi uygulaması gerçekleştirmek için gerek metnin gerekse etkinliklerin onların dünyalarında karşılık bulması gerekmektedir. Nitekim Doğan (2010, 272) ilköğretim dönemindeki çalışmalarda öğrencilerin derse etkin şekilde katılmaları açısından etkinliklerin oyunlaştırılmasını önererek bunun öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını artıracağını vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri "öğrenciye, öğretmene, metne ve diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri" şeklinde toplam dört kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik toplam frekansı 115 olan 66 çözüm önerisi ileri sürmüşlerdir. En fazla çözüm önerisi ise öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik (%79,13) olmuştur. Bunu sırasıyla metinden kaynaklanan sorunlara (%11,30), diğer sorunlara (%6,95) ve öğrenciden kaynaklanan sorunlara (%2,60) yönelik çözüm önerileri izlemiştir.

Öğrencilere yönelik öneriler arasında fiziksel açıdan dinleme eğitimine hazır olmaları, dinleme esnasında not almaları ve konuşanla göz teması kurmalarını gerektiği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin fiziksel açıdan gerekli materyalleri hazır bulundurarak dinleme eğitimine yeterli özeni göstermeleri ve aynı ciddiyetle bu süreci sonuna dek götürmeleri kuşkusuz önemlidir. Öğrencilerin dinleme sürecinde not almaları da en az fiziksel hazır bulunuşluk kadar önemlidir. Öğrencilerin gerekli görülen yerleri öğretmenin yönergeleri doğrultusunda not almaları, hatırlama düzeylerine katkı sağlayacaktır. Ceran (2015, 216) bu konuda başta Türkçe olmak üzere tüm derslerde öğrencilerin dinledikleriyle ilgili nasıl not alacakları konusunda yönlendirilmesi gerektiğini belirterek alan uzmanlarına önerilerde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan pek çok farklı başlık altında sorunlar dile getirseler de ileri sürdükleri çözüm önerilerinin yarıdan fazlası (%79,13) öğretmenlere yöneliktir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin de bir öz eleştirisi şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim sorumluluğu öğrenciye yükleyip ilgi, istek, beklenti, motivasyon vb. açılardan sadece öğrenciye önerilerde bulunmamaları bunun bir göstergesidir. Bu açıdan araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, yine kendileri ve meslektaşları için ileri sürdükleri öneriler arasında dersi zevkli ve farklı kılacak etkinliklerin kullanılması, yönergelerin dinleme eğitiminde ihmal edilmemesi, kullanılan metinlerin günlük hayatta karşılık bulması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, motive edilmesi, dikkatlerinin canlı tutulması ve not alma becerisi kazandırılması öne çıkmaktadır. Söz konusu öneriler ilgili literatürde daha önce de araştırmacılar tarafından farklı şekillerde dile getirilmiştir. Kocaadam'ın (2011, 69-70) araştırması sonunda dinleme eğitiminde öğretmenlere yönelik sıraladığı öneriler bu araştırma sonucunda tespit edilen önerilerle benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Çifçi'nin (2001, 175) öğretmenin tutum ve davranışlarının, kullandığı yöntem ve tekniklerin, mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerinin dinleyenler üzerinde etkili olduğu şeklindeki fikirleri bu bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, ayrıca metne yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öneriler metinlerin öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olması, görsellerle desteklenmesi, kısa, öz ve anlaşılır olması gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır. Emiroğlu (2013: 301) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmasına göre öğrencilerin çarpıcı ve ilgi çekici olmadıklarını düşündükleri konularla ilgili dinleme sorunları yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca görseller açısından zenginleştirilmiş izleme materyalleriyle dinleme/izleme çalışmalarının birlikte yapılmasının önemine işaret etmiştir. Bu bulgular araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik taşıması açısından dikkate değerdir. Bununla birlikte Kocaadam'ın (2011, 70) dinleme ve not almada metnin uzunluk ve öğrenci seviyesi açısından dikkatle seçilmesi ve öğrencileri zorlayacak metinlerin kullanılmaması yönündeki görüşlerinin bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada gerek dinleme öncesi gerek dinleme sırası gerekse de dinleme sonrası aşamalarında dinleme eğitimini etkileyebilecek sorunlarla karşılaşıldığı, bu sorunların kiminin öğretmenden kiminin öğrenciden kiminin metinden kimininse ortamdan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Gerekli altyapı ve donanımlar sağlandığında öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olmaları, mevcut sorunların çözümü için başarısızlığın kaynağını farklı bir yerde aramak yerine, herkesin üzerine düşenleri yerine getirmesi gerekli görünmektedir. Bu noktada dinleme eğitiminde en temel olarak kullanılan örnek metinlerin seçimi konusunda öğretmenlerin her zaman farklı alternatiflere sahip olması da gereklidir.

Kaynakça

AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (5. Baskı) Akçağ Yay. Ankara.

AŞILIOĞLU, Bayram (2009). "Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (29), ss.45-63.

BAŞKAN, Ahmet ve DENİZ, Ercan (2015). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders İçi Dinleme Sorunları" (Malatya İli Örneği), Turkish Studies, 10 (7), ss.179-196.

BAYSEN, Engin; SOYLU, Hüseyin ve BAYSEN, Fatma (2003). "Soru Sorma ve Dinleme Süresi", Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (1), ss.53-58.

CERAN, Dilek (2015). "Seçici Dinleme ile Not Alarak Dinleme Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi", Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks), 7(1). Ss.205-219.

ÇİFÇİ, Musa (2001). "Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), ss.165-177.

DEMİREL, Özcan (2002). Türkçe Öğretimi, (4. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DOĞAN, Yusuf (2010). "Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma", TÜBAR XXVII, 2010 Bahar, ss.263-274.

EMİROĞLU, Selim ve PINAR, F. Nur (2013). "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi", Turkish Studies, 8 (4), ss.769-782.

EMİROĞLU, Selim (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), ss.269-307.

EPÇAÇAN, Cahit (2013). "Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11), ss.331-352.

GÜNEŞ, Firdevs (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayınevi, Ankara.

KAPLAN, Hüseyin (2004). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

KOCAADAM, Duygu (2011). Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

MACKAY, Ian (1997). *Dinleme Becerisi*. (çev.: Aksu Bora ve Onur Cankoçak), İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti., Ankara.

MADEN, Sedat ve DURUKAN, Erhan (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (4), ss.101-112.

MELANLIOĞLU, Deniz (2012). "Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı", Turkish Studies, 7 (1), ss.1583-1595.

TABAK, Gürkan (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (22), ss.171-181.

TÜRKEL, Ali (2012). "Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeleri", Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, ss.128-141.

TÜZEL, Sait (2013). "Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansına Etkisi", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4), ss.363-378.

UNGAN, Suat (2009). Dinleme. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 135-161), Pegem Yayınları, Ankara.

YALAR, Taha (2010). "İlköğretim 3.Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, ss.30-41.

YANGIN, Banu (1998). Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (81-96)

TERSİNE ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Uğur ÖZBİLEN[1], Ahmet Zeki GÜVEN[2]

* Bu çalışma V. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)'te sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir. Ayrıca makale oluşturulurken "Tersine Öğretim Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

1 Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, ozbilenugur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4921-2568.

2 Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Antalya, ahmetzekiguven@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4922-7535.

Geliş Tarihi: 10.05.2019 **Kabul Tarihi:** 20.11.2019

Öz: Eğitim öğretim anlayışı teknolojinin getirdiği yeniliklerden dolayı yeni boyutlar kazanmıştır. Bireyler internet ortamında yaptıkları yenilikler ile eğitimi daha eğlenceli ve daha öğretici hâle getirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte bireyler farklı yöntemler ve eğitim yaklaşımları geliştirerek bu süreci daha faydalı hâle getirme arayışı içindedirler. Arayışlar sonucunda ortaya konmuş yeni yöntemlerden biri de Tersine Öğretim Yöntemidir. Tersine Öğretim Yöntemi en kısa şekliyle ev ödevleri ile sınıf ortamında gerçekleştirilen faaliyetlerin yer değiştirdiği yeni bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem öğrencilere interaktif ortamda ve istediği zamanda öğrenebilme imkânı sağlamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada Tersine Öğretim Yönteminin öğretmen adaylarının yazma becerisine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubu, Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 2016-2017 eğitim yılının güz yarıyılında 3. sınıfta eğitim alan toplam 33 öğrenciden oluşmaktadır. Tersine Öğretim Yönteminin uygulandığı deney grubunda yapılan 12 haftalık eğitim sonucunda elde edilen istatistiksel verilerden hareketle yöntemin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tersine öğretim, öğretmen adayları, yazma becerisi

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM METHOD ON WRITING SKILLS OF TURKISH LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS

Abstract:

Due to the innovations brought by technology, the understanding of education has gained new dimensions. Individuals are trying to make education more fun and more instructive with their innovations in the internet environment. Moreover, individuals are in search of utilising this process by developing different methods and educational approaches. The flipped learning is one of the new methods emerged as a result of these efforts. The flipped learning, in its simplest form, is a new method in which classroom activities and homework are reversed. This method enables students to learn in an interactive environment and at any time. For this purpose, this study examined whether the flipped learning has an effect on the writing skills of the prospective teachers. The study group consisted of 33 students studying in the 3rd grade of the Department of Turkish Teaching at Akdeniz University in the fall semester of the 2016-2017 academic year. With reference to the statistical data obtained from the 12-week training conducted in the experimental group where the flipped learning was implemented, it was concluded that the method has a positive effect on the writing skills of the prospective Turkish teachers.

Keywords: Flipped learning, prospective teachers, writing skill

1. GİRİŞ

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler insanları birçok konuda yenileşmeye ve gelişmeye teşvik etmiştir. İnsanlar, haberleşme, ulaşım, hizmet ve sağlık gibi birçok alanda yenilikler yapmışlar ve hayatlarını kolaylaştırmak için çeşitli teknolojileri kullanmışlardır. Bu yeniliklerle beraber gelişim ve ilerleme göstermiş bir diğer alan da eğitimdir. Eğitim alanının daha iyi bir konuma gelebilmesi için sürekli yenilikler yapılmaktadır. Eğitim alanında yeni yöntemler, modeller, teknikler denenmiş ve deneme süreci devam etmektedir. Araştırma ve geliştirmeler hem yükseköğretim hem ortaöğretim hem de ilköğretim seviyesinde yapılmaktadır. Eğitimin daha nitelikli olabilmesi için yeni programlar denenmekte çözümler aranmaktadır.

Nitelikli eğitimin sağlanabilmesi için eski program, yöntem ve tekniklerin öğrenciyi yeterince desteklemediği düşünüldüğü zaman, öğretim teknolojilerinin sağladığı

yararlara bakma gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Altun, Uysal ve Ünal, 1999). Bilgi teknolojilerinin insanlara sağladığı olanaklara bakıldığında da iki husus ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi internet, ikincisi ise bilgisayardır. Günümüzde internet ve bilgisayarın, şu anda bulunduğumuz teknolojik gelişmelerin ön planda olduğu çağın da etkisiyle, eğitim sürecine dâhil olduğu açıkça ortadır. Bilgisayar ve internetin yardımıyla eğitim çok fonksiyonlu bir yapı ve kimlik kazanmıştır.

Bireyler hayatlarının her anında bilgisayar ile karşılaşmaktadırlar. İnternet bireylerin bilgi edinimini kolaylaşmaktadır. Bilginin edinilmesi ve kullanılması eğitim sürecinin en önemli noktasıdır. Bununla birlikte eğitim sürecinin ilk aşamasında var olan dil becerilerinin edinilmesi ve teknoloji aracılığıyla desteklenmesi önem arz etmektedir. Teknolojinin eğitime sağladığı kolay erişilebilirlik ve çok yönlülük gibi özellikler eğitimde teknolojiyi kullanıma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Teknoloji bağlamında bilgisayar, internet, projeksiyon cihazı, akıllı tahta gibi materyaller eğitimi tek duyu organına hitap etmekten öteye taşıyıp birçok duyu organına hitap eder hâle getirmiştir.

Bilgisayarlar eğitim-öğretim ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin işlerini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar, sağladığı kolaylıklar ile öğretimi interaktif ve zevkli hâle getirmeyi başarmıştır. Bilgisayarlar, öğrenme ortamlarında zaman ve mekân sınırlandırmasını ortadan kaldırarak kavranamayan konuların istenilen zamanda kavranamayan konuların tekrar edilebilmesine olanak sağlamaktadırlar (Sevim, 2014).

Çalışmanın konusu olan yazma becerisinin edinilmesine gelindiğinde, bireylerin okul hayatına girmeleri ile başlamakta, yaşamları boyunca da sürmektedir. Yazma becerisi aracılığıyla bireyler, iletişim kurabilmekte, duygusal olarak rahatlamakta ve günlük hayat içerisindeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Yazma becerisinin bireye kazandırılması ve bireyin bu beceriyi aktif olarak kullanabilmesi için yeni yöntem ve teknikler denenmekte ve kullanılmaktadır. Yeni yöntem ve tekniklerden biri olan TÖY çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

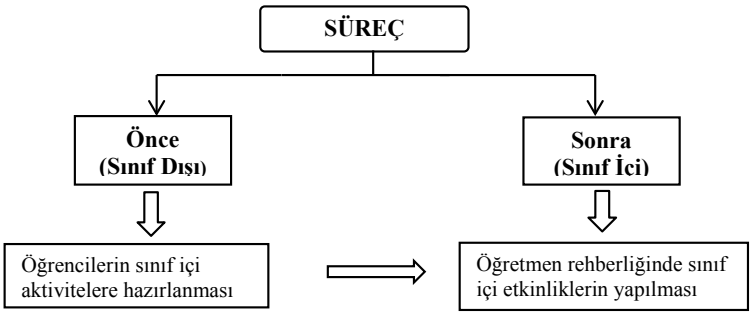
Alanyazına bakıldığında, geleneksel eğitim anlayışında var olan sınırlılıklar, ders sürecindeki zamanın öğrenim için yetersiz oluşu ve üzerinde durulması gereken uygulamaların üzerinde yeterince durulamaması gibi problemler mevcuttur (Özer ve Öcal, 2013). Eğitim süreci boyunca ev ödevleri öğrenciye sorumluluk bilincinin kazandırılmasında ve öğrencilerin zihinlerinde sürekli bilgiler oluşturulmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber bireyin başarısını geliştirmede de önem teşkil etmektedir. Bununla birlikte geleneksel eğitim anlayışında, ev ödevlerinin yapımı aşamasında öğrencilerin öğretmenlerine gerekli dönütleri verememeleri, öğretmenlerin öğrencileri denetleyememesi buna ek olarak öğrencilerin anlık dönüt alamamaları gibi olumsuzluklar bulunmaktadır (Cooper, 2006; Talbert, 2012). Bununla birlikte bu sorunlara çözüm olacağı düşünülen, ev ödevleri ile teorik derslerin yer değiştirdiği "Ters-yüz sınıf" yönteminin geleneksel eğitim anlayışının aksine eğitime yeni boyutlar kazandı-

racağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın genelinde "Ters-yüz sınıf" kullanımına öneri olarak "Tersine Öğretim Yöntemi (TÖY)" adı kullanılmıştır.

1.1.Tersine Öğretim Yöntemi

"Flipped Classroom" yani "Tersine Öğretim Yöntemi" kavramı ilk defa J. Wesley Baker tarafından 2000 yılında Florida'da eğitim ve öğretim ile ilgili bir kurultayda "*The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side*" adlı sunumla ortaya çıkmıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Bu kavram Türkçeye ise "Ters-yüz Sınıf", "Dönüştürülmüş Sınıf", "Tersine Çevrilmiş Sınıf" gibi adlarla çevrilmiştir. Tersine Öğretim Yöntemi (TÖY) sınıf ortamında işlenecek konuların evde; evde yapılması gereken ödev, uygulama ve projelerin sınıf ortamında yapılmasını öngören eğitim modelidir (Bergman ve Sams, 2012). Bu yöntemin bir diğer tanımı da şu şekilde yapılmıştır: Ders anlatımının doğrudan grupla yapılan ortamdan, bireysel öğretim ortamına taşındığı ve grup ortamının etkinlik ortamına dönüştürüldüğü, öğretmenin rehberlik faaliyetleri ile ders anlatımına dinamiklik ve etkileşim kazandırdığı öğrenme ortamıdır (FLN, 2014 Akt. Boyraz, 2014). "Ters yüz sınıf' yönteminin kuramsal çerçevesi iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şekil 1'de gösterilmektedir (Turan, 2015) :

Şekil 1. Ters-yüz Sınıf Yönteminin Kuramsal Çerçevesi



Öğretmenlerin sınıf ortamında aktif şekilde öğretme yaklaşımlarını ve yöntemlerini kullanmalarını engelleyen en büyük faktörün zaman olduğu düşünüldüğünde TÖY'ün bu soruna çözüm getireceği düşünülmektedir. Kim, Kim, Khera ve Getman (2014) da bilim ve teknolojide son yıllarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerin TÖY'ün ön plana çıkmasına ve gelişmesine destek olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem ders anlatım sürecini sınıf dışına taşımasından dolayı sınıf içi aktivitelerde öğretmene ek zaman sağlamıştır (Baker, 2000).

TÖY hem öğrenci hem de öğretmen için büyük değişiklikler ortaya koymuştur. Öğrenciler bu yöntem ile ders saati dışındaki herhangi bir boş zamanda dersin içerik ve teorik kısmını öğrenerek sınıf içerisinde yapılacak olan uygulama, etkinlik ve çalışmalara hazırlanmaktadırlar. Öğretmenler ise ders sırasındaki etkinliklerde rehber görevi üstlenerek, ders anlatımı için video, okuma materyali, sunum gibi farklı materyaller hazırlamaktadırlar.

Bu modelin önemli hususlarından biri, öğrencilerin özgür bir şekilde kendi bireysel öğrenme hızlarına ve kendi öğrenme sorumluluklarına göre öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebiliyor olmalarıdır (O'Flaherty ve Philips, 2015). Bu duruma ek olarak öğrenci merkezli öğretim desteklenmekte ve ev ödevi kavramı farklı boyutlara taşınarak öğrencilerin etkinliklerden daha fazla yararlanmaları sağlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada gerçek deneysel desenlerden olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desende çalışma grubunda yer alan katılımcılar iki veya daha fazla müdahale koşuluna tarafsız olarak atanır ve ön test uygulaması yapılır, daha sonra uygulanacak etkinlikler uygulanır ve son olarak da son test yapılır (Chistensen, Johnson, Turner, 2015). En son aşamada elde edilen sonuçlar değerlendirilir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 33 öğrenci yer almaktadır. Bununla birlikte bu öğrenciler 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıfında eğitim görmektedirler. Kontrol grubunda 15 öğrenci (7K, 8E) bulunurken, deney grubunda 18 öğrenci (10K, 8E) bulunmaktadır. Öğrencilerin lise mezuniyet durumları da *Tablo 1'*de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Lise Mezuniyet Durumları

LİSELER	**Deney Grubu**	**Kontrol Grubu**
Düz Lise	6	4
Öğretmen Lisesi	1	1
Anadolu Lisesi	10	9
Açık Öğretim Lisesi	1	1
TOPLAM	**18**	**15**

2.3. Veri Toplama Araçları

Kompozisyon konuları araştırmacı tarafından belirlenmiş olup konuların güvenirliği için Türkçe eğitimi alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. On adet yazma konusu belirlenmiştir. Konular, belirlenen Türkçe eğitimi alanı uzmanlarına sunularak beş tane konu belirlemeleri istenmiştir. Uzmanların belirlediği beş konu ön test ve son testte katılımcılara verilmiştir. Katılımcılardan bu konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların yazdıkları yazılar Topuzkanamış (2014)'ın "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler bulgular bölümünde tartışılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın verileri öğrencilerin ön test ve son testte yazmış oldukları yazılı anlatım örnekleridir. Veriler birebir araştırmacı tarafından 12 haftalık bir eğitim sürecinin başında ve sonunda yapılan ön test ve son testler ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde belirlenip uygulamalar yapılmıştır. Yapılan ön testten sonra bu gruplar ayrılmış ve ön test – son test aşamaları da dâhil olmak üzere araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. 12 haftalık bir yazma becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel yöntem ile yapılırken deney grubundaki dersler ise TÖY ile yapılmıştır. Bu grupların Yazma Eğitimi dersleri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yazılan yazılar "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan puanlamaya göre puanlanmış, daha sonra elde edilen veriler SPSS'e girilmiştir. Değerlendirme araştırmacıdan başka ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. SPSS paket programda yapılan test "Wilcoxon işaretli sıralar testi"dir. Wilcoxon işaretli sıralar testi, "Aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analiz için veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm bulunmalıdır." (Kilmen, 2015, s.245). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekle yürütülen gruplar içi araştırmalarda, deneklerin puanlarının normal dağılmadığı durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarının araştırılması için "Bağımsız örneklemler t testi" yapılmıştır. Bağımsız örneklemler t testi, birbiri ile ilişkisiz iki gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılmıştır (Kilmen, 2015; Field, 2009).

2.6. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Çağın gereklerine bağlı olarak çeşitli alanlarda (ulaşım, iletişim, eğitim, ekonomi vs.) yenilik ve değişimler görülmektedir. Bu değişimin büyük oranda hissedildiği alanlardan biri eğitimdir. Bilgisayar ve internetin eğitim ortamına girmesiyle birlikte

eğitime olan bakış açısı değişmiş, yeni yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni yöntemlerden biri de TÖY'dür. Bu yöntemin eğitime olan katkısını görebilmek için bu çalışmada TÖY'ün Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Deney ile kontrol grubunun yazma başarıları arasında eğitim öncesinde anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunda ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunda ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunda erkek öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunda kız öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunda erkek öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunda kız öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarı puanları arasında, eğitim sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen ön test ve son test verilerine yer verilmiş. Elde edilen veriler yorumlanmıştır.

3.1. Deney ile Kontrol Grubunun Yazma Başarıları Arasında Eğitim Öncesinde Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 2. Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre T Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
ÖNTEST	Deney	18	62.00	11.13	31	1.58	.123*
	Kontrol	15	56.00	10.46			

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubunun ön test yazma başarı puan ortalaması 62.00, kontrol grubunun ön test yazma başarı puan ortalaması 56.00'dır. İki grubun uy-

gulama öncesi aralarındaki puan farkı 6'dır. Buna göre deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı gibi görünmektedir. Ancak yapılan t testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [p=.123 >.05]. Bu bakımdan grupların yazma başarısı uygulamalardan önce birbirine denk bir düzeydedir.

3.2. Deney Grubunda Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 3. Deney Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	6.50	13.00	3.00	.003
Pozitif Sıra	15	9.33	140.00		
Eşit	1				

Tablo 3'e göre deney grubunun ön test son test puanları arasındaki ilişki şu şekildedir: 2 öğrencinin yazma başarı puanı düşmüş, 15 öğrencinin puanı artmış ve 1 öğrencinin puanın da ise değişiklik olmamıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [p=.003 < .05]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında belirlenen fark***ın pozitif yönde***, yani son test puanının lehinde olduğu göze çarpmaktadır.

3.3. Kontrol Grubunda Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 4. Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5.00	10.00	2.67	.008*
Pozitif Sıra	12	7.92	95.00		
Eşit	1				

Tablo 4'e göre kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki ilişki şu şekildedir; 2 öğrencinin yazma başarı puanı düşmüş, 12 öğrencinin puanı artmış ve 1 öğrencinin puanı ise hiçbir değişiklik göstermemiştir. Fark puanlarının sıra ortalamalarına ve toplamlarına bakıldığında, gözlenen bu farkın pozitif yönde, yani son test puanının lehinde olduğu görülmektedir. Yapılan test sonucunda elde edilen değer p=.008'dir. Bu değerin p < .05 olması aradaki puan farkının anlamlı olduğunu göstermektedir.

3.4. Deney Grubunda Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 5. Deney Grubu Erkek Öğrenci Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.37	.018*
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
Eşit	1				

Tablo 5'e bakıldığında, ön test sonrası erkek öğrencilerden 7'si puanını yükseltmiş, 1 tanesinin puanı eşit kalmıştır. Deney grubunda erkek öğrencilerden negatif puan alan yani ön test sonrası puanını düşüren hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve bu puanların toplamlarına bakıldığında, gözlenen bu farkın pozitif yönde yani son test puanının lehinde olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyi p= .018'dir.

3.5. Deney Grubunda Kız Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 6. Deney Grubu Kız Öğrenci Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.75	7.50	2.04	.041*
Pozitif Sıra	8	5.94	47.50		
Eşit	0				

Tablo 6'ya bakıldığında, ön test sonrası deney grubunda bulunan kız öğrencilerden 8'i puanını yükseltmiş, 2 tanesi puanını düşürmüştür. Deney grubunda kız öğrencilerden ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci bulunmamaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve bu puanların toplamlarına bakıldığında, elde edilen bu farkın pozitif yönde, yani son test puanının lehinde olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyi p= .041'dir.

3.6. Kontrol Grubunda Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 7. Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	2.38	.017*
Pozitif Sıra	7	5.00	35.00		
Eşit	0				

Tablo 7'ye bakıldığında, kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerden 7'si puanını yükseltmiş, 1 tanesi puanını düşürmüş. Kontrol grubunda erkek öğrencilerden puanı eşit kalan yani ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci bulunmamaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında, elde edilen bu farkın pozitif yönde, yani son test puanının lehinde olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyi p= .017'dir.

3.7. Kontrol Grubunda Kız Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Yazma Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 8. Kontrol Grubu Kız Öğrenci Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3.00	3.00	1.57	.116*
Pozitif Sıra	5	3.60	18.00		
Eşit	1				

Tablo 8'e bakıldığında, ön test sonrası kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerden 5'i puanını yükseltmiş, 1 tanesi puanını düşürmüş, 1 tanesinin de puanı eşit kalmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanının lehinde olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analizler sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyi p= .116'dır. Elde edilen değerin p > .05 olması değerin anlamsız olduğunu göstermektedir.

3.8. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarı puanları arasında, eğitim sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9. Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre T Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
SONTEST	Deney	18	70.38	9.33	31	1.65	.109*
	Kontrol	15	63.86	13.31			

Tablo 9'a göre deney grubunun son test yazma başarı puan ortalaması 70.38, kontrol grubunun son test yazma başarı puan ortalaması 63.86'dır. İki grubun uygulama sonrası aralarındaki puan farkı 6,52'dir. Buna göre deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı gibi görünmektedir. Ancak yapılan t testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [p=.109 >.05].

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve tartışılan konular üzerinden getirilen önerilere yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları ön testte yapılan değerlendirmede bir farklılık göstermemişlerdir. Bu durum da uygulamalar öncesinde grupların birbirlerine denk olduklarını ortaya koymuştur [p= .123, p > .05].

Deney grubunda yapılan ön test ve son test yazma başarı puanları sonucunda deney grubunda yer alan 18 öğrenciden 15'i yazma başarı puanını arttırmış, 2'si puanını düşürmüş ve 1 öğrencinin puanında ise değişiklik görülmemiştir. Anlamlılık düzeyi için yapılan teste bakıldığında, elde edilen değer p=.003'tür. Bu değer, anlamlıdır [p= .003, p < .05]. Yani TÖY öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.

Kontrol grubunda yapılan ön test ve son test yazma başarı puanlarının analiz edildiği testte, bulgular şu şekildedir: Kontrol grubunda yer alan 15 öğrenciden, 12'si puanını arttırmış, 2'si puanını düşürmüş, 1 öğrencinin puanında ise bir değişiklik görülmemiştir. Bu duruma ek olarak kontrol grubunun anlamlılık düzeyine bakıldığında da (p= .008) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında sadece sayısal farklılıklar bulunmaktadır.

Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarına gelindiğinde 8 erkek öğrenciden 7'si ön testten aldığı başarı puanını yükseltmiş, 1 öğrencinin de puanında değişiklik olmamıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri p= .018 olarak bulunmuştur. Elde edilen puanın p < .05 olması,

TÖY'ün deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma başarısına olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda bulunan 10 kız öğrenciden 8'i ön testten aldığı başarı puanını yükseltmiş, 2 kız öğrenci puanını düşürmüştür. Yapılan analiz sonucunda elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri p= .041 olarak bulunmuştur. Elde edilen puanın $p < .05$ olması, TÖY'ün deney grubunda yer alan kız öğrencilerin yazma başarısına olumlu katkı sağladığının göstergesidir.

Kontrol grubunda bulunan 8 erkek öğrenciden 7'si ön testten aldığı başarı puanını yükseltmiş, 1 öğrenci de puanını düşürmüştür. Ayrıca, yapılan analiz sonucunda elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri p= .017 olarak bulunmuştur. Elde edilen puanın $p < .05$ olması, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin yazma başarısına olumlu katkı yaptığını ortaya koymuştur.

Kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin ön test ve son test puanlarının anlamlılık düzeyleri $p > .116$ olarak bulunmuştur. Elde edilen puanın $p > .05$ olması, geleneksel öğretim yönteminin deney grubunda bulunan kız öğrencilerin yazma başarısı üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca yapılan testlerden elde edilen bir diğer istatistik de kontrol grubunda bulunan 7 kız öğrenciden 5'i ön testten aldığı puanını yükseltmiş, 1 öğrenci puanını düşürmüş, 1 öğrencinin de puanında değişiklik olmamıştır.

Deney ve kontrol grupları son testte yapılan değerlendirmede bir farklılık göstermemişlerdir. Bu durum da uygulamalar sonrasında grupların birbirlerine denk olduklarını ortaya koymaktadır [p= .109, $p > .05$].

4.2. Tartışma

TÖY ile ilgili alanda birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda geleneksel öğrenme yöntemleri ile TÖY karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalar işbirlikçi çalışma, bilgisayar, eczacılık, tıp eğitimi, eleştirel düşünme, tarih gibi alanlarda yapılmıştır. Ayrıca başarı, motivasyon ve öz-yönelim konularıyla ilgili de çalışmalar yapılmıştır.

Çalışma sonucunda yazma eğitiminde TÖY öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkilidir. Alanda çalışmanın sonucunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Strayer (2014)'in TÖY'ün öğrencilerin işbirlikçi çalışma ve yeniliğe açık olma durumlarına etkisini incelediği çalışmasında TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Johnson ve Renner (2012)'in bilgisayar dersindeki başarıyı ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yönteme göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2015)'ın "Bilgisayar I" dersinde geleneksel öğretim yöntemi ile TÖY'ü karşılaştırdığı çalışmada, TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin hem daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmış hem de motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Tune, vd. (2013)'nin tıp eğitiminde yaptıkları

çalışmada TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Pierce ve Fox (2012)'un yaptıkları çalışmada eczacılık bölümündeki öğrencilere TÖY uygulanmış ve geleneksel yöntem ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin başarılarının anlamlı derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Missildine, vd. (2013)'nin TÖY ve geleneksel yöntemi karşılaştırdıkları ve öğrencilerin başarılarını ölçtükleri çalışmalarında TÖY'ün öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Murphree (2014), üniversite öğrencilerinin "Tarih" dersinde başarı ve algılarını ölçtüğü çalışmasında TÖY'ün öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Love vd. (2014)'nin yaptıkları çalışmada cebir dersinde öğrenci başarıları ölçülmüş, çalışma sonucunda TÖY'ün geleneksel yönteme oranla öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Touchton (2015)'un yaptığı çalışmada TÖY ile geleneksel öğretim yönteminin başarı üzerindeki etkisi incelenmiş, TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ekmekçi (2014)'nin yazma dersi üzerine yaptığı çalışmada, TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre yazma konusunda başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Boyraz (2014)'ın İngilizce öğretiminde TÖY ile geleneksel yöntemi karşılaştırdığı çalışmasında da TÖY'ün öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucu ile örtüşen bir diğer çalışma Day ve Foley (2006)'in çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacılar, "İnsan-Bilgisayar Etkileşimi" dersinde TÖY ile geleneksel öğretim yöntemini akademik başarı açısından karşılaştırmışlar ve TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalara benzer şekilde Chao, Chen ve Chuang (2015)'ın lise öğrencileri ile bilgisayar dersinde yaptıkları deneysel çalışmada yine TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

TÖY ile ilgili alanda yer alan çalışmalara bakıldığında, çalışma sonucunu destekleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu durumun aksine TÖY'ün başarı üzerinde etkisinin olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Davies vd. (2013)'nin excel eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada, TÖY ile öğrenim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrenciler arasında başarı bağlamında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014)'nin İşletme bölümünde farklı grupları karşılaştırdıkları çalışmada, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin başarı durumları ile TÖY ile öğrenim gören öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Overmyer (2014) TÖY'ün başarıya etkisini araştırdığı doktora tezinde, TÖY'ün öğrenci başarısına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Teknolojik gelişmenin hızlanması ve teknolojinin giderek hayatımızın birçok noktasında (eğitim, iletişim, ulaşım vb.) kendisine yer bulması hayatımızda değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişikliklerden etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitimde basılı olan materyaller imkânların artışı, kullanışlılığı, erişilebilme kolaylığı gibi nedenlerle sanal ortamlara aktarılmıştır. Sanal ortama aktarılan ders materyalleri eğitimin işleniş sürecini internet ve bilgisayar ortamına taşımıştır. Çalışmanın da ko-

nusu olan TÖY, eğitimde gerçekleşen bu değişiklikler sonrası ortaya çıkmıştır. TÖY, geleneksel eğitim anlayışındaki ev ödevi kavramını ortadan kaldırmış, ödevleri ev ortamından okul ortamına taşımıştır. Bu durumda okulda öğrenilen kuramsal bilgiyi de bilgisayar ve internet aracılığıyla ev ortamına taşımıştır. TÖT'ün, eğitim alanında ortaya çıkardığı değişikliğin uygulanabilirliği ve kullanılabilirliğine gelindiğinde, kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öneriler

- Öğrencilere verilen ders materyallerinin TÖY'ün kullanım sürecine etkisi başka bir çalışma ile incelenebilir.
- TÖY, bilginin kalıcılığının ön planda olduğu konularda da (Tarih, edebiyat vb.) uygulanabilir.
- Bu çalışmada TÖY, yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Yöntemin geçerliliği açısından yöntem ortaöğretim ve ilköğretimde de denenebilir.
- TÖY yeni bir yöntemdir. Yöntemin tanıtılması ve uygulamasının iyi yapılabilmesi için bu yöntemi kullanacak olan eğitimcilere gerekli açıklamalar yapılabilir.
- Çalışma sonucunda TÖY'ün öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde TÖY farklı derslerde de kullanılabilir ve sonuç bir de bu açıdan değerlendirilebilir.
- TÖY ile ilk defa karşılaşan öğrencilerle mülakat tekniğinin kullanıldığı çalışmalar yapılarak TÖY ile ilgili görüşleri alınıp elde edilen sonuçlar tartışılabilir.

Kaynakça

ALTUN, Eralp, UYSAL, Esra. ve ÜNAL, Özlem.(1999). "Bilgisayar Destekli Öğretimde Yazılımların Nitelik Sorununa Sistematik Bir Yaklaşım", Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S.10, ss.217-230.

BAKER, Wesley (2000). "The "Classroom Flip", Using Web Course Management Tools to Become The Guide By The Side", Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, In J. A. Chambers (Editör.)Jacksonville, Florida Community College, ss. 9-17.

BERGMANN, Jonathan & SAMS, Aaroh (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student İn Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, Virginia.

BOYRAZ, Serkan (2014). İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2017). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.

CHAO, Cehih-yang, CHEN, Yuan-tai ve CHUANG, Kuei-yu. (2015) "Exploring Students' Learning Attitude And Achievement İn Flipped Learning Supported Computer Aided Design Curriculum: A Study in High School Engineering Education", Computer Applications in Engineering Education, C.4, S.23 , ss. 514-526.

CHİSTENSEN, Larry B. , JOHNSON, R. Burke ve TURNER, Lisa A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (Çev. Editörü: A. Alpay), Anı Yayıncılık, Ankara.

COOPER, Harris (2007). The Battle Over Homework: Comman Ground For Administrators, Teachers and Parents, Corwin Press, California.

DAVİES, Randall S., DEAN, Douglas L. ve BALL, Nick (2013). "Flipping The Classroom and Instructional Technology Integration in a College-Level Information Systems Spreadsheet Course", Educational Technology Research And Development, C.4, S. 61, ss.563–580.

DAY, Jason A. ve FOLEY, James D. (2006). "Evaluating A Web Lecture İntervention İn A Human–Computer İnteraction Course", IEEE Trans on Education, C.4, S.*49*, ss.420–431.

EKMEKÇİ, Emrah (2014). Flipped Writing Class Model With a Focus On Blended Learning. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

FİELD, Andy (2009). Discovering Statistics Using SPSS, Sage Publications, Los Angels.

FİNDLAY-THOMPSON, Sandi ve MOMBOURQUETTE, Peter (2014). "Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course", Business Education & Accreditation, C.1, S.6, ss.63-72.

JOHNSON, Lisa W. ve RENNER, Jeremy D. (2012). Effects Of The Flipped Classroom Model On A Secondary Computer Applications Course: Student And Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement, University of Louisville (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Louisville.

KİLMEN, Sevilay (2015). Eğitim Araştırmaları İçin Uygulamalı İstatistik, Edge Akademi, Ankara.

KİM, Kyu Min, KİM Mi So, KHERA, Otto ve GETMAN, Joan (2014). "The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: an Exploration of Design Principles" , The Internet and Higher Education, S.*22*, ss.37–50.

LOVE, Betty, HODGE, Angie, GRANDGENETT, Nael, & SWİFT, Andrew, W. (2014). "Student Learning And Perceptions in a Flipped Linear Algebra Course", International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, C.3, S.45, ss.317-324.

MİSSİLDİNE, Kathy, FOUNTAİN, Rebecca Brown, SUMMERS, Lynn Ellen ve GOSSELİN, Kevin (2013). "Flipping classroom to improve student performance and Satisfaction", Journal of Nursing Education, C.10 S.52, ss.597–599.

MURPHREE, Daniel S. (2014). "Writing Wasn't Really Stressed, Accurate Historical Analysis Was Stressed: Student Perceptions of in-Class Writing in The Inverted, General Education, University History Survey Course", History Teacher, C.2, S.47, ss.209-219.

O'FLAHERTY, Jacquelinee ve PHİLİPS, Craig. (2015). "The Use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review", Internet and Higher Education, S.25, ss.85-95.

OVERMYER, Gerald Robert (2014). The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement, Colorado State University, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Colorado.

ÖZER, Bayram ve ÖCAL, Sabahat (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevlerine Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, C.1, S.2, ss.133-149.

PİERCE, Richard ve FOX, Jeremy (2012). "Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module", American Journal of Pharmaceutical Education, S.76 C.10, ss.1-5.

SEVİM, Oğuzhan (2014). Kuramdan Uygulamaya Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Geliştirme, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

STRAYER, Jeremy (2012). "How Learning in an Inverted Classroom İnfluences Cooperation, İnnovation and Task Orientation", Learning Environments Research, C.2 S.15, ss.171–193.

TALBERT, Robert (2012). "Inverted Classroom", Colleagues, C.1, S.9, ss.18-19.

TEMİZYÜREK, Fahri ve ÜNLÜ, Nihan Aylin (2015). "Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom", Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.1, S.4, ss.64-72.

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TOUCHTON, Michael (2015). "Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment", Journal of Political Science Education, C.1 S.11, ss.28-44.

TUNE, Jonathan D., STUREK, Michael ve BASİLE, David P. (2013). Flipped Classroom Model İmproves Graduate Student Performance in Cardiovascular, Respiratory, And Renal Physiology", Advan in Physiol Educ, C.4, S.37, ss.316-320.

TURAN, Zeynep (2015). Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (97-128)

1924'TEN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YAZI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hülya YEŞİLTAŞ[1], Fatma KARAFİLİK[2], Elif BAKAR[3]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, hulya.yesiltas@meb.gov.tr., ORCID ID: 0000-0002-8596-5746.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, fatma.karafilik@meb.gov.tr., ORCID ID: 0000-0002-7626-1800.

3 Dr, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, elif.bakar@meb.gov.tr., ORCID ID: 0000-0002-0671-7673.

Geliş Tarihi: 18.09.2019 **Kabul Tarihi:** 16.12.2019

Öz: Bir ülkenin dil öğretiminde en etkili alanlardan biri yazmadır. Çünkü okuma, dinleme ve konuşma becerilerini doğrudan etkileyebilen yazma becerisi, aynı zamanda bireylerin bilişsel ve duygusal gelişiminin yanı sıra estetik gelişimini de destekleyen bir alandır. Tarihsel süreç içerisinde ülkemizde yazı konusuna eğitimde verilen yerin belirlenmesi bu çalışmada ele alınmıştır. İlköğretim kurumlarında uygulanan zorunlu derslerden biri olan Türkçe dersinde geliştirilmesi beklenen dört temel beceriden biri olan "yazma"nın öğretim programındaki yeri büyük önem taşıdığından bu çalışmada Türk Millî Eğitim Sistemi'nde 1924'ten 2019'a kadar uygulanmış olan Türkçe Öğretim Programlarındaki "yazı" ile ilgili hususlar ele alınmıştır. Doküman ve içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada programlar incelenerek güzel yazı, el yazısı, dik/eğik temel harfler, dik/eğik bitişik yazı çeşitlerinin yazı türü, yazı öğretimi/yöntemi, yazı araç gereçleri açısından ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada güzel yazıya verilen önemin gittikçe azaldığı ve öğretim programlarında yazı derslerine ayrılan süreye gittikçe daha az yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, yazı öğretimi, yazı biçimleri, el yazısı, bitişik eğik yazı, dik temel yazı

HAND WRITING IN TURKISH LANGUAGE CURRICULA FROM 1924 TO PRESENT

Abstract:

Writing skill is one of the most effective areas in language teaching of a country since writing skill that can directly affect reading, listening and speaking skills is an area that supports not only cognitive and emotional development of individuals but also the aesthetic development of individuals. Therefore, the aim of this study is to determine the place reserved for writing skill in the curricula throughout our educational history. In the present study, the issues related to "writing" in Turkish Language curricula applied in Turkish National Education System from 1924 to 2019 are examined in order to define the importance given to writing skill in Turkish that is one of the compulsory courses applied in basic education institutions. In the current study in which document and content analysis method are implemented, the curricula have been examined in order to explore the place of writing skill in basic education in terms of hand writing, cursive hand writing, manuscript hand writing, vertical/ slant letters, types of vertical/ slant in cursive hand writing, teaching methods for writing skill, and writing instruments. It is concluded in the present study that the importance given to hand writing has been decreased and the time allocated to the implementations for writing skill in the curricula has declined gradually.

Key words: hand writing, writing styles, teaching writing skill, cursive slant handwriting, vertical manuscript handwriting, curriculum

Giriş

İnsanların duygularını, düşüncelerini, geçmiş ve geleceğini, kısacası yaşamını anlatmasının çeşitli yolları vardır. Bunlardan biri de yazıdır. "Yazının, sözlü iletişimin mümkün olmadığı durum ve zamanlarda iletişimi kolaylaştırma, bilgi akışını sağlama, gelecekte var olma, yarınlarda yaşama kaygısı ve ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür." (Duran ve Akyol, 2010, 818).

Yazma; duygularımızı, düşüncelerimizi, deneyimlerimizi, çeşitli fikir ve olayları belirli bir kurala göre ifade etmek şeklinde tanımlanabilir (Arcagök vd., 2017). Yazı için bir diğer tanımlama ise "Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi." [Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük, 2019] şeklindedir. "Bireyin bilgi birikimini, duygu ve düşüncelerini başka bireylere, çevresine aktarması ve paylaşmasının yolu da etkin bir yazma becerisine sahip olmasından geçer." (Tok ve Sarıca, 2017, 353).

Yazıdan sadece o dönemin insanları değil sonraki dönemlerin insanları da faydalanır. Bugün, geçmiş hakkındaki en sağlıklı bilgiler geçmişten kalan yazılı belgelerden elde edilmektedir. İnsan yaşamında düşünceyi kalıcı kılması nedeniyle de önemli olan "yazının binlerce yıl öncesine bakıldığı zaman insan düşüncesinin çeşitlendirilmesinde ve geliştirilmesinde etkin bir gücü olduğu görülür." (Özkara, 2007, 20).

Tarih boyunca yazının çeşitli biçim ve formları geliştirilmiştir. Önceleri resme yakın bir yazı kullanılırken zamanla daha soyut sembollerin yazı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu değişimde bilimsel gelişmelerden dolayı insanların düşünme biçimlerindeki somuttan soyuta doğru gerçekleşen evrilmenin etkisinin büyük olduğu söylenebilir (Sarılyıldız, 2013).

"Yazı, tıpkı parmak izi gibi insana özgü olup onun karakterini yansıtan önemli bir ögedir. Kişiye özgü olma ve karakteristik özellikler sergileme, yazı yazma becerisinin öğrenildiği ilköğretimden itibaren başlar. Temel eğitimle başlayan okuma yazma sürecinde zamanla tecrübe edilmesine ve yazma hızına, sağ sol el kullanımına bağlı olarak harflerin yazımında birtakım değişiklikler görülebilir. Kelimelerin yazılışı, harflerin eğimi, uzantısı, büyüklüğü, noktaların yazılışı vb. hususların hepsi bireyin yazısının karakteristik özelliklerini göstermesi bakımından önem arz eder (Altunbay, 2018). Bu nedenle Senne, Jamin ve Hertz (1981) "Yazı ve Karakter" isimli eserde "Yazı Nedir?" sorusunun cevabını şu şekilde açıklar: "Yazı, bireyden yansıyan biçimdir. Bir yabancıdan değil, kendisinden bir izdir. Bireyin kendidir. Ona özgüdür. Onun damgasını taşır. Onu vurgular. Parmak izi gibi keskindir. Kişiyi belirler. Şahsiyet gibi tektir, bireyden bireye değişir." (Senne vd., 1981, 59'dan aktaran; Altunbay, 2018, 59).

El yazısının diğer işler gibi insanı anlatan bir özelliği vardır. Çünkü el yazısı da yürüyüş, duruş, söyleyiş, hareket ediş gibi kişiye özgü hareketlerden biridir. Bir sınıftaki bütün çocuklar öğretmenin aynı metotları ve denemeleriyle aynı harfleri öğrendiği hâlde her çocuğun yazısı farklıdır (Baltacıoğlu, 1954). Ayrıca yazının, ihtiyaçları anlatan yazı veya bir sanat dalı olarak estetik hislerin harflere aktarılması şeklindeki güzel yazı olarak karşımıza çıkması Baltacıoğlu tarafından belirtilmektedir (Maden, 2011).

"Harflerin başlangıç ve bitiş noktalarını doğru kavrayabilme ve yazabilme, harflerin genişliğini ve yüksekliğini uygun oranda yazabilme, harflerin birbirine olan uzaklığını doğru ayarlayabilme, noktalı harflerin yazılışına dikkat etme, okunaklı yazabilme gibi hususlar güzel bir yazının temel ilkeleri arasında yer almaktadır." (Altunbay, 2018, 60). "Yazı yazmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinde birtakım unsurlar etkilidir. Bu unsurlar daha çok motivasyon, fiziksel ortam, fizyolojik ve psikolojik etkenler, öğretmen vb. olmakla birlikte öğretmenin yazı yazmanın öğrenilmesinde olduğu kadar geliştirilmesinde de önemli etkisi vardır." (Altunbay, 2018, 60). "Yazma becerileri gelişen öğrenciler düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler." (Tok ve Sarıca, 2017, 353).

Güneş'e (2006) göre yazma becerisinin öğretiminde "dil becerilerinin, iletişim becerilerinin, öğrenme ve anlama becerilerinin, zihinsel becerilerin, sosyal becerilerin ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin" geliştirilmesi amaçlanmaktadır." (Altunbay, 2018, 60).

İlkokula başlayan çocuklar için okuma yazma, gömleğin ilk düğmesinin doğru iliklenmesi gibi önemlidir. Eleştirel, akıcı ve nitelikli okumanın yanında doğru, güzel ve kurallara uygun yazma da gereklidir. Bu açıdan okula başlayan çocuklar her ne kadar eskiye kıyasla okuma yazma konusunda daha hazır olarak okula gelse de sınıf öğretmenlerinin çocuklara vereceği temel yazma ve okuma eğitimi önemini her zamanki gibi sürdürmektedir (Arcagök vd., 2017).

"İlk okuma yazma, ilköğretime başlayan öğrencinin karşılaştığı temel derslerin başında gelmektedir. Çünkü okuma yazma, diğer derslerin öğrenilmesini sağlayan önemli bir araçtır. Burada amaç okumayı öğrenmek değildir. Çocukların öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmalarını sağlamaktır. Bundan dolayı ilköğretim, ilk okuma yazma öğretimi ile başlar." (Arcagök vd., 2017, 862).

"Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrencilere güzel yazı yazma becerisinin kazandırılması olup güzel yazı yazma; harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının doğru yazımı, harf-oran-satır aralığına dikkat edilmesi, harflerin uygun yükseklikte ve genişlikte yazımı gibi temel ilkelere bağlıdır." (Altunbay, 2018, 57).

"İlkokuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim yaşamında bireye gerekli olacak, yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde ve gelecekteki başarısını da büyük ölçüde etkileyecektir." (Kılıç, 2000 ve Göçer, 2000'den aktaran; Sarıyıldız, 2013, 87). "Geçtiğimiz yıllarda yapılan çok sayıdaki araştırma, okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur." (Güneş, 2006, 18).

"Toplumların gelişmesinin temelinde toplumun yapı taşı olan bireylerin iyi birer okuma yazma becerisine sahip olmaları yatmaktadır. Bunun temelinde ise çağdaşlaşmanın getirdiği bilgi birikimini istenilen düzeye ulaştırma çabası vardır. Etkin bir okuma yazma becerisine sahip olmayan bireylerin istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları beklenemez. Etkin ve başarılı bir okuma yazma becerisine sahip olan bireylerin okul hayatı da aynı oranda başarılı olmakta ve bunun yanında iyi bir bilgi birikimine sahip olmaktadırlar. Bu nedenle bireyin yaşamı boyunca kullanacağı yazı eyleminin birey için önemi büyüktür. Bu uygulamanın başlangıç yeri ilkokul birinci sınıftır ve ardından temel eğitim süresince devam edecektir." (Tok ve Sarıca, 2017, 353).

"Yazının bilişsel boyutunu edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken duyuşsal boyutunu yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt ve kalem kullanma, yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü, harf yazım şekillerinin doğru konumlandırılması ise devinişsel boyutu oluşturmaktadır." (Güleryüz, 2002 ve Köksal, 1999'dan aktaran; Duran, 2011, 56-57).

"Yazma becerisi, ilköğretimde kazandırılmaya başlanan temel becerilerden biridir. İlköğretim kademesinde görev yapan, okulöncesi, sınıf ve branş öğretmenlerinin yazı öğretimi sürecinde koordinasyon içerisinde çalışmaları gerekmektedir ve zaten ilköğretim programı, okul öncesi programla birlikte öğrencinin yazı öğretiminin sürekliliğini desteklemektedir." (Arslan ve Ilgın, 2010, 85).

Eğitim sürecindeki pek çok bileşenden biri olan programlar, belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayan önemli araçlardan biridir. (Sarıkavak, 2017). "Okullarda eğitimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim programları oluşturulmaktadır." (Özenç, 2018, 39). "Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir." (Melanlıoğlu, 2008, 66).

Program geliştirmede eski programların incelenmesi ve değerlendirmesi önemlidir. Çünkü eğitim ve öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, programların verimliliği ve kalitesi hakkında geri bildirimler sağlayacaktır (Duman, 2004).

Derslerin öğretim programlarına göre işlenmesi gerekliliğinden yazma konusunda yapılacak bütün çalışmalarda öğretim programlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve buna göre geliştirilmesi sürecini kapsaması zorunluluk arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bütün diğer alanlarda olduğu gibi sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda da yazılı kaynakların incelenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle de tarihî kaynak niteliğinde olup gelişimsel süreci incelemeye ve bundan sonraki çalışmalara yol göstererek katkı sağlayacak kaynaklara yönelik taramaların önemi daha da büyüktür. Bir ülkenin dil öğretiminde en etkili alanlardan biri yazmadır. Çünkü yazma; okuma, dinleme ve konuşma becerilerini doğrudan etkileyen ve aynı zamanda bireylerin estetik gelişimini de destekleyen bir alandır. Bu nedenle ülkemizde tarihsel süreçte yazı konusunun eğitimdeki yerinin belirlenmesi, bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Dolayısıyla 1924'ten 2019 yılına kadar Türkçe dersi öğretim programları karşılaştırılarak öğretim programlarında "yazı" ile ilgili hususları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu hususlar arasında öğretim programlarında ders adı, 1-8. sınıflarda Türkçe ve Yazı için ayrılan haftalık ders saati, "*el yazısı, dik/eğik yazı, dik/eğik bitişik yazı*" ile ilgili hususlar, yazı ders araç gereçleri ve yazı örnekleri yer almaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda her bir öğretim programında yazı dersinin yer alıp almadığı, yazı dersinin sınıf düzeylerindeki işleniş durumu, yazı dersinin sınıf düzeylerindeki haftalık ders saati dağılımı, yazı dersinin ayrı bir ders olarak işlendiği öğretim programları ile Türkçe dersi bünyesinde işlenen yazı dersinin yer aldığı öğretim programları arasındaki farklar, Türkçe dersi öğretim programlarının içeriğinin kapsadığı yazı ile ilgili hususlar ele alınmıştır.

Elde edilecek sonuçların dil öğretimi ve Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalarına özellikle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bir bireye okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden biri estetik, bir diğeri de dil becerisidir. Bilgi ve becerilerin kazandırılarak yetkinliklere ulaşılabilmesi ise eğitim öğretim faaliyetlerinin bir program dâhilinde yürütülmesiyle sağlanabilmektedir. Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri eğitim ve öğretim programları esas alınarak işlenmekte, kullanılan araç gereçler programlar dikkate alınarak belirlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada 1924'ten 2019'a kadar tüm ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretimi programlarının orijinal nüshalarına erişilmiş ve bu programlar "yazı öğretimi" açısından incelenmiştir. 1928 yılında Harf İnkılabı'nın gerçekleştirilmiş olması nedeniyle 1924-1927 tarihleri arasındaki programlar incelenerek 1928 yılındaki programın alt yapısı ile ilgili bilgi edinilmiştir. Buna göre inceleme sırasında 1924, 1925, 1926, 1927 yılındaki programlar için Osmanlı Türkçesinden çeviri yapılmıştır.

Araştırma sırasında programlar doküman analizi yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinde etkili bir şekilde incelenerek kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırma konusundaki olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin analizi olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma, doküman analizinin kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Alacapınar ve Sönmez, 2011). Bu betimsel çalışmada 1924'ten günümüze kadar geliştirilmiş Türkçe dersi öğretim programlarının yazı öğretimi ile ilgili bölümleri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın konusu belirlenip sınırları çizildikten sonra 1924'ten günümüze kadar uygulanan ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının güzel yazı ile ilgili bölümleri betimsel amaçla taranmıştır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmanın veri toplama sürecinde ilk önce konu ile ilgili kaynak araştırması yapılmıştır. Bu kapsamda 1924-2018 eğitim öğretim yıllarında uygulanan öğretim programlarına MEB Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesinden ulaşım sağlanmıştır. Ayrıca 9 sayılı Kurul Kararı ile 06.05.2019 tarihinde kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1-8. Sınıflar) ise Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet adresinden (http://mufredat.meb.gov.tr) ulaşılmıştır. Nitel araştırmalara konu olan olay ve olgular sürekli değişkenlik gösterdiğinden nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda tutarlık kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uzman desteğine başvurulması yoluyla tutarlılık ilkesi gözetilerek araştırmada incelenen dokümanların resmî kaynaklardan ulaşılması

aracılığıyla güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte akademisyen veya Millî Eğitim Bakanlığı personeli gibi alanda çalışmaları olan uzman görüşüne de başvurulmuş olup inceleme konusunu oluşturan tüm ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda incelenen Türkçe Dersi Öğretim Programı sayısı 38 olup programlar tarihsel sırayla ve birbirleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Programlar yazı öğretimi bağlamında taranmış ve içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinde yazılı ve sözlü belgeler sistematik şekilde incelenip belirli aşamalarda analiz edildikten sonra bu belgelerin içeriği belirli kategorilere ayrılabilir, tablo ve grafiklere aktarılabilir. Bu araştırmada da incelemeye alınan öğretim programlarının tamamında Türkçe Dersi Öğretim Programı; yazı, el yazısı, dik yazı, eğik yazı, dik bitişik yazı, bitişik eğik yazı, yazı örnekleri, yazı öğretimi, yazı biçimleri, yazı araç gereçleri, yazı derslerinin haftalık ders saatleri analiz birimi olarak belirlenmiş, buna göre elde edilen verilerden ders saatleri ile ilgili olanlar tablolaştırılmış ve diğer veriler yorumlanmıştır. Verilerin geçerliğini sağlamak adına uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, doküman analizini nitel yönteme uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Diğer taraftan toplanan veriler birçok yerde, olduğu gibi aktarılarak objektif bir şekilde okuyucuyla paylaşılmaya çalışılmıştır.

İçerik analizinin doğruluğu bu alanda çalışmaları olan bir bilim insanı ile üç Millî Eğitim Bakanlığı uzmanı tarafından doğrulanmış ve ilgili açıklamalar bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada incelenen Türkçe Öğretim Programı sayısı 38 olup Tablo 1'de tarihsel sırasıyla ve ilgili Kurul kararlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Öğretim Programlarının Yılı, İsmi ve Kurul Kararı Sayısı

Sıra No	Yıl	Öğretim Programı	Kurul Kararı Sayısı
1	1924	İlk Mektepler Müfredat Programı (Hicri 1340)	11000
2	1924	İlk Mekteplerin Müfredat Programı (Hicri 1340)	5008
3	1925	İlk Mekteplerin Müfredat Programı (Hicri 1341)	4612
4	1926	İlk Mekteplerin Müfredat Programı (Hicri 1342)	4702
5	1927	İlk Mekteplerin Müfredat Programı	5009
6	1930	İlkmektep Müfredat Programı	4170
7	1936	İlkokul Programı	6047

8	1948	İlk Okul Programı	4582
9	1956	İlkokul Programı	4584
10	1957	İlk Okul Programı	4585
11	1958	İlk Okul Programı	4586
12	1960	İlk Okul Programı	4588
13	1961	İlkokul Programı	6706
14	1968	İlkokul Programı	8914
15	1969	İlkokul Programı	8915
16	1971	İlkokul Programı	11343
17	1981	Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	172
18	1989	İlkokul Programı	14629
19	1995	İlköğretim Okulu Programı	17155
20	1997	İlköğretim Okulu Programı	18021
21	1997	İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı	140
22	2002	İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf	18849
23	2002	İlköğretim Okulu Ders Programları 2. Sınıf	18850
24	2002	İlköğretim Okulu Ders Programları 3. Sınıf	18851
25	2005	İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)	296
26	2006	İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı	331
27	2015	Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı	71
28	2017	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)	100
29	2018	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar)	44
30	2019	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar)	9
31	1930	Orta Mektep Müfredat Programı	5033
32	1931	Orta Mektep Müfredat Programı	5032
33	1938	Orta Okul Programı	5034
34	1949	Orta Okul Programı	1197
35	1951	Orta Okul Programı	8057
36	1962	Ortaokul Programı	7061
37	1970	Ortaokul Programı	8977
38	1995	İlköğretim Okulu II. Kademe Programı	17153

Tablo 1'de yer alan öğretim programları; Osmanlı Türkçesiyle yazılmış olması, yazı dersinin Türkçe ders saatinden bağımsız olması, yazı dersinin Türkçe ders saati içinde verilmesi, bitişik eğik yazı veya dik temel harflerin yer aldığı öğretim programları ve ortaokul öğretim programları olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

1. Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Öğretim Programlarında Yazı

1924, 1925, 1927 İlk Mekteplerin Müfredat Programı *Osmanlı Türkçesi* ile yazılmıştır.

Tablo 2. *Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Öğretim Programları Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1340 İlk Mekteper Müfredat Programı (11000) - (1924 Miladi)	Yazı	-	2(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat
		-	2(Kız) saat	2(Kız) saat	1(Kız) saat	1(Kız) saat
1340 İlk Mekteper Müfredat Programı (4702) - (1924 Miladi)	Yazı	-	3	2	1	1
1340 İlk Mekteper Müfredat Programı (5008) - (1924 Miladi)	Yazı	-	2(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat
		-	2(Kız) saat	2(Kız) saat	1(Kız) saat	1(Kız) Saat
1341 İlk Mekteper Müfredat Programı (4612) - (1925 Miladi)	Yazı	-	2(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat	1(Erkek) saat
		-	2(Kız) saat	2(Kız) saat	1(Kız) saat	1(Kız) Saat
1927 İlk Mekteper Müfredat Programı (5009)	Yazı	-	3	2	1	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere Osmanlı Türkçesi ile yazılmış öğretim programlarında Yazı dersi 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda uygulanmaktadır. Osmanlı Türkçesi ile yazılmış müfredat programlarından üçünde kızlar ve erkekler için iki ayrı haftalık ders cetveli oluşturulduğu, ayrıca söz konusu programlarda 3. sınıflar için kızlara ayrılan yazı dersi saatinin erkeklere ayrılandan bir saat fazla olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında Türkçe dersi "Elifba, Kıraat, İmlâ, Tahrir, Sarf ve Yazı" bölümlerinden oluşmaktadır. Yazı dersi erkeklerde "Sülüs" ve "Rik'a" olarak çeşitlenmiştir.

2. Yazı Dersinin Türkçe Dersinden Bağımsız Bir Ders Olarak Uygulandığı Öğretim Programlarında Yazı

1936, 1948, 1956, 1957, 1958, 1960 ve 1961 Öğretim Programlarında *Yazı* dersi *Türkçe* dersinden bağımsız okutulan bir derstir.

• **1936 İlkokul Programı**

Program'da *yazı* dersinin Türkçenin dışında ayrı bir ders saatinde uygulanan bir ders olduğu, haftalık ders çizelgesine göre 2. sınıflarda 2; 3, 4 ve 5. sınıflarda ise 1 ders saati olarak uygulandığı görülmektedir. Program incelendiğinde 2. sınıfta öğretilen *bitişik yazı*nın, *kitap yazısı (dik temel harflerle yazılmış yazı)* ile *basit el yazısı* arasında bir *el yazısı* olduğu, bu yazının 3.sınıfta *asıl el yazısı* olarak tanımlandığı, 3 ve sonraki sınıflarda da *asıl el yazısı*nın öğretildiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciye yazı tercihi konusunda baskı yapılmaması, *kitap yazısı* ile *bitişik yazı* tercihinin öğrenciye bırakılması gerektiği Program'da vurgulanmıştır. Program incelendiğinde *Yazı* dersinin hedefleri, yönergesi, ders araçları, sınıf düzeyinde işlenişinin detaylı bir şekilde verildiği; yazı dersinde öğretilecek *temel harfler*in yazılış yönleri ve *bitişik harfler*in yazılışı ile ilgili yazı örneklerinin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 3. *1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1936 İlkokul Programı (6047)	Türkçe	10 saat	7 saat	7 saat	6 saat	6 saat
	Yazı	-	2 saat	1 saat	1 saat	1 saat

1936 Programı'nda öğrencilere kavrayamayacakları kadar karışık ve yazamayacakları kadar kıvrıntılı harf şekilleri değil; sade, basit, aynı zamanda şahsi bir el yazısına sahip olmalarını sağlayacak harf şekillerinin verilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Program'da örneği verilen ve 1. sınıfta öğretilecek olan *temel yazı*nın diğer sınıflarda öğretilecek yazıların temelini oluşturduğu, 1. sınıfta yazı çalışmalarına *büyük temel harfler*le başlandığı, yine bu sınıfta öğrencilerin Türkçe dersi içinde *temel yazı*yı öğrendiği, 2. sınıfta harflerin birbirleriyle birleştirilmesinin öğrenildiği, bir harften diğerine nasıl geçileceğinin kavrandığı ve bu sayede *süratli yazı*ya doğru ilk adımın atılmış olduğu belirtilmiştir. 3. sınıfta öğrencilere önceki sınıfta kuralları gösterilmiş olan *bitişik yazı*yı daha hızlı yazma çalışmalarının yaptırıldığı, bunun yanı sıra *temel büyük ve küçük harf*lerin incelik ve kurallarının kavratılmaya çalışıldığı, 4. sınıfta daha açık ve okunaklı bir *el yazısı*nın kullanıldığı da belirtilmiştir. Ayrıca *dekoratif yazı* çalışmalarının ne şekilde yapılacağı açıklanmış, 5. sınıfta *dekoratif yazı*nın (davetnameler hazırlamak, levhalar, harita, başlık ve vecizeler yazmak) zorunlu hâllerde öğretildiği

vurgulanmıştır. Bununla birlikte *dekoratif yazıyı* öğretmeden önce *temel büyük/ küçük harf* yazım çalışmalarının yapılması gerektiği, d*ekoratif yazı* yazarken bu işin tekniğine uygun uçlardan başka, kamış kalem ve tahtadan yontulmuş kalemlerin de kullanılabileceği, ayrıca *el yazısı* dersinde kullanılacak ders araç gereçlerinin kâğıt, kurşun kalem, kalem ucu, kesik uçlar, kamış kalem, kalem sapı, mürekkep, hokka, tebeşir ve yazı tahtası olduğu belirtilmiştir.

Bu Program'da *temel harfler,* harflerin yazılış yönlerinin gösterildiği büyük temel harfler, küçük harfler, rakamlar, bitişik-dik yazı, bitişik büyük harfler ve *büyük harflerin* kendisinden sonra gelen harflere bitişmesini gösteren yazı örneklerine yer verildiği görülmüştür.

- **1948 İlk Okul Programı**

1948 İlk Okul Programı'nda yer alan *Türkçe* ders içeriği, 1930 ve 1936 programlarına göre oldukça kapsamlıdır. 1948 yılında hazırlanan Program, 1948–1949 öğretim yılından itibaren yirmi yıl uygulanmıştır.

Program'da *Yazı* dersinde öğrencilere işlek ve güzel yazı yazma isteği uyandırmak; öğrenciye okunaklı, süratli ve işlek bir el yazısı kazandırmak için onun göz ve el yetilerini artırmak; yazı yazarken doğru durmanın ve elleri iyi kullanmanın önemini kavratmak; kendi el yazısındaki bozuklukları görmek üzere yazısını incelemeye alıştırmak ve bu bozuklukları düzeltmesine yardım etmek; öğrenciye yazı çalışmalarında temizlik tertip ve düzen alışkanlığı kazandırmak, ondaki güzellik duygusunu geliştirmek; sanat yazılarına geçme imkânını hazırlamak amaçlarına yer verilmiştir. Her öğrencinin yazısında güzelliğin en coşkun kaynağı olarak nitelendirilen şahsi bir üslubun kendini göstereceği, bu üsluba karşı gelinmemesi aksine korunması gerektiği ifade edilmiştir.

Bitişik Eğik Yazı bölümü ilk defa bu Program'da yer almıştır. 1948 İlk Okul Programı *Yazı* dersi bölümünde *bitişik eğik yazı* açıklamalarına ayrıca *eğik el yazısı* örneklerine yer verilmiştir. Eğik yazının bitişik dik yazıdan gelişmiş, bireysel özellikleri ve serbestliği daha fazla göz önünde tutabilen bir yazı tipi olması gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 4. *1948 İlk Okul Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1948 İlk Okul Programı (4582)	**İlk Okullar**					
	Türkçe	10 saat	7 saat	7 saat	6 saat	6 saat
	Yazı	-	2 saat	1 saat	1 saat	1 saat
	Köy İlk Okulları					
	Türkçe	10 saat	9 saat	9 saat	6 saat	6 saat
	Yazı	-	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat

Tablo 4'te Türkçe dersinin 1. sınıfta haftada on; 2 ve 3. sınıflarda yedi; 4 ve 5. sınıflarda ise altı saat; *Yazı* dersinin ise 2. sınıfta haftada iki; 3, 4 ve 5. sınıflarda bir ders saati olarak uygulandığı görülmektedir.

Tablo 4'te köy ilkokullarında *Türkçe* ve *Yazı* dersi uygulama saatlerinin farklı olduğu görülmektedir. 1. sınıfta haftada on saat olan *Türkçe* dersi, 2 ve 3. sınıflarda dokuz; 4 ve 5. sınıflarda ise altı saat olarak; 1. sınıfta uygulanmayan *Yazı* dersinin ise diğer sınıflarda haftada bir ders saati olarak uygulandığı görülmektedir.

Program'da 1. sınıfta önce *büyük* sonra *küçük temel harfler*in yazılışının öğretileceği, yazıya büyük ve küçük, şekilleri değişmeyen harflerden başlanacağı (o, ö, ı, c, s, z), aşamalı olarak zor şekilli harflerin öğretileceği; 2. sınıfta harflerin birleştirilme şeklinin (soldan sağa, aşağıdan yukarıya) kavratılarak *bitişik yazıya* (*el yazısına*) geçileceği belirtilmiştir. 3 ve sonraki sınıflarda *bitişik eğik yazı* kullanıldığı, 3. sınıfta yazı kuralları ile yazının çeşitli alanlara dağıtılması ile ilgili çalışmalar, yazı blokunun çevresindeki boşluklarla uyumlu olması; harf, kelime ve satır aralarındaki boşlukların biçimli ve estetik olması gibi inceliklerinin öğretileceği vurgulanmıştır. 4. sınıfta *el yazısı*nın yanı sıra *temel harfler*le yazı çalışmalarına devam edileceği ve *ayrı, bitişik, irili ufaklı yazı* çalışmalarının kesik uçlarla yapılacağı, 5. sınıfta ise *bitişik eğik yazı*ya geçileceği belirtilmiştir.

Program'da *bitişik eğik yazı* ile ilgili hususlar *Bitişik Eğik Yazı* başlığı altında verilmiştir. *Bitişik dik yazı*nın bir geçiş yazısı olduğu, öğrencinin süratli ve güzel bir *el yazısı*na ancak *eğik el yazısı*yla erişeceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yeter derecede *dik yazı*da alıştırma yaptıktan ve elleri ile kollarını kuvvetlendirdikten sonra 5. sınıfta *eğik yazı*ya geçecekleri vurgulanmıştır. Elinin yapısına göre öğrenciye harf tercihi kolaylığı sağlandığı görülmüştür. Bu harflerin her iki yazılış örneğine Program'da yer verilmiştir.

1930 Programı'nda usulüne uygun olarak yazı alıştırmalarında kullanılması önerilen *meşk defteri*nin 1948 Programı'nda kullandırılmayacağı ifade edilmiştir. Yazı dersinde kullanılacak kâğıt, mürekkep, hokka, kurşun kalem, kalem ucu (noktalı, tablalı kalem uçları, kesik uçlar, kamış kalem, tahta yontulmuş kalem, dolma kalem, tüy kalem), kalem sapı, tebeşir, kum masası/kum havuzu araç ve gereçleri açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Ayrıca Program'da "*temel harfler, küçük harfler, rakamlar, bitişik-dik yazı, eğik el yazısı*" yazı örneklerinin de verildiği görülmüştür.

- **1956, 1957, 1958, 1960 ve 1961 İlkokul Programları**

1956, 1957, 1958, 1960 ve 1961 İlk Okul Programlarında yer alan *Yazı Programı*, 1948 İlk Okul Programı'nda yer alan *Yazı Programı* ile aynıdır.

1956 İlkokul Programı incelendiğinde 1948 Programı'ndan farklı olarak *Din Eğitimi* dersinin eklendiği; 4 ve 5. sınıflarda Türkçe derslerinin birer saatinin *Din Bilgisi* dersi alacak öğrenciler için ayrıldığı görülmüştür.

Tablo 5. *1956, 1957, 1958, 1960 ve 1961 İlkokul Programları Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1956 İlkokul Programı (4584)	**İlk Okullar**					
	Türkçe	10 saat	7 saat	7 saat	6 saat	6 saat
1957 İlk Okul Programı (4585)	Yazı	-	2 saat	1 saat	1 saat	1 saat

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1958 İlk Okul Programı (4586)	**Köy İlk Okulları**					
1960 İlk Okul Programı (4588)	Türkçe	-	9 saat	9 saat	6 saat	6 saat
1961 İlkokul Programı (6706)	Yazı	-	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat

Tablo 5 incelendiğinde ilkokul ve köy ilkokulları için iki ayrı haftalık ders çizelgesi oluşturulduğu, her ikisinde de 1. sınıfta Yazı dersinin olmadığı, ilkokullarda 2. sınıfta Yazı dersinin iki, 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat olduğu, köy ilkokullarında ise 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat olduğu görülmektedir.

3. Yazı Dersinin Türkçe Ders Saatleri İçinde Uygulandığı Öğretim Programlarında Yazı

1930, 1968, 1969, 1971, 1981, 1989, 1995, 1997 ve 2002 öğretim programlarında *Yazı* dersi *Türkçe* ders saatleri içinde okutulan bir derstir.

- **1930 İlkmektep Müfredat Programı**

1928 Harf Devrimi'nden sonra ilkokul ve ortaokul öğretim programları tekrar gözden geçirilmiş ve 1-5. sınıflar için hazırlanan 1930 İlkmektep Müfredat Programı'nın özellikle ilk *okuma yazma eğitimi* bölümü olmak üzere programda düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 6. *1930 İlkmektep Müfredat Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1930 İlkmektep Müfredat Programı (4170)	Türkçe	10 saat	8 saat	8 saat	7 saat	7 saat
	Elyazısı	-	2 saat	2 saat	1 saat	1 saat

Program'da Türkçe dersi, "Alfabe, Kıraat, İmlâ, Tahrir, Gramer ve *Elyazısı*" adlarıyla alt başlıklara ayrılmasına rağmen bu başlıklar ayrı birer ders değil bir bütün olarak ele alınmıştır. Tablo 6'da "*Elyazısı*"nın Türkçe dersinin alt başlığı olduğu görülmektedir. 1930 İlkmektep Müfredat Programı'nda *"Elyazısı"* uygulamalarının 2. sınıftan itibaren başladığı; 2 ve 3. sınıflarda haftada ikişer saat, 4 ve 5. sınıflarda ise haftada birer saat uygulandığı görülmektedir.

Program incelendiğinde 1. sınıfta "Alfabe" dersi kapsamında okuma ve yazı becerilerinin birlikte yürütüldüğü, öğrencilere basit kitap yazısı ile önce büyük harflerin öğretileceği, harflerin yazılışında *tedrici bir nizam* gözetilmesinin iyi olacağının belirtildiği görülmüştür. Ayrıca 1. sınıfta çocukların basit *kitap yazısı* ile düzgün ve okunaklı *el yazısı*na sahip olmalarına gayret edileceği, 2. sınıfta öğretilen el yazısının kitap yazısı ile adi el yazısı arasında geçişi sağlayan *bitişik yazı* olduğu, 3. sınıftan itibaren ise *asıl el yazısı* öğretildiği de görülmüştür. 3. sınıftan sonraki sınıflarda *kitap yazısı* ile seri, düzgün ve okunaklı yazan ve bu yazıyı tercih eden öğrencilere engel olunmayacağı aksine bu öğrencilerin kitap yazısı yazmaya teşvik edileceği belirtilmiştir.

Program incelendiğinde yazı dersinde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verildiği görülmüştür. Elişi derslerinde renkli kâğıtlardan kesilen harfleri yapıştırarak oluşturulacak levha ve plakaların çocukların sanat terbiyesine yardım edeceği vurgulanarak disiplinler arası ilişki kurulduğu gözlenmiştir.

Program'da *Elyaz*ısı dersinde kullanılacak araç gereçler arasında *kurşun kalem ve kalın uçlu yazı kalemi* ile 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda *ince uçların* kullanılacağı, yazı yazarken öğrencilerin nasıl oturmaları gerektiği, kâğıtla göz arasındaki mesafenin 30 santimetre olması ayrıca yazının düz veya eğri olması konusunda öğrencinin temayülüne göre hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Program'da *meşk defteri*nin usulüne uygun olarak kullanılması; kâğıt, defter ve kalem israfı yapılmaması konusunda öğrencilere özellikle uyarılarda bulunulması gerektiği belirtilmiştir. Bu Program'da yazı örneklerinin bulunmadığı görülmüştür.

- **1968, 1969 ve 1971 İlkokul Programları**

Yazı dersinin *Türkçe* ders saatleri içinde okutulduğu 1968, 1969 ve 1971 İlkokul Programlarında önceki programlardan farklı olarak *normal ve çift öğretim yapan ilkokullar, uzun ve kısa günler için ayrıca oluşturulmuş Haftalık Ders Sürelerini Gösterir Çizelge*'nin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7. *1968, 1969 ve 1971 İlkokul Programları Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
	Normal Öğretimde ve Uzun Günlerde Haftada					
1968 İlkokul Programı (8914) 1969 İlkokul Programı (8915)	Türkçe	400 dakika	400 dakika	400 dakika	400 dakika	400 dakika
	Çift Öğretimde ve Kısa Günlerde Haftada					
1971 İlkokul Programı (11343)	Türkçe	360 dakika	280 dakika	280 dakika	180 dakika	180 dakika

Program'da 1. sınıfta yazı yazmaya *büyük ve küçük temel harfler*le başlandığı; harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkisine, oranlarına öğrencilerin dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Özellikle harflerin Program'da verilen örneklere uygun ve doğru yazılması, birinci sınıfta *güzel yazı* zevkinin öğrencilere tattırılmaya başlanması ayrıca zaman zaman basit motiflerle kenar süsleri yaptırılması, kurşun kalemin güvenle kullanılmaya başlandıktan sonra mürekkepli kaleme geçilmesi, bir iki aylık çalışma sonunda sağa eğik yazan ve başarısını bu yazıda gösteren öğrencilere eğik temel yazı özelliklerinin anlatılarak sağa eğik yazmalarına fırsat verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2. sınıfta büyük ve küçük temel harflerin daha güzel yazılması için alıştırmalara devam edilebileceği, tablalı uçlar kullandırılarak *temel harflerle yazı* (etiket, dosya üzerleri, başlıklar ve dövizler) yazdırılabileceği ancak bu çalışmaların *el yazısı* çalış-

malarının önüne geçmemesi gerektiği, temel harflerle bir iki aylık bir çalışmadan sonra *bitişik yazıya* başlanacağı, *el yazısı* çalışmalarının sadece yazı dersi için ayrılan ders saatlerinde yapılacağı belirtilmiştir. El yazısının büyük ve küçük harflerinin kolaydan zora doğru gruplara ayrılması, gruplardaki harflerle *temel harfler*in mukayese ettirilerek aradaki farkların bulunması, harflerin yazılış biçimi ve yazılış yönü üzerinde çalışma (havada, sıra üzerinde) yapıldıktan sonra yazıya geçilmesi, harflerin bağlanış şekillerinin örneklere uygun olarak gösterilmesi vurgulanmış, ayrıca *el yazısı* harfleri ve bağlanışlarının iki üç ay süren alıştırmalar sonunda kavratılması, bütün derslerin *yazı* çalışmalarında *el yazısı*nın kullanılması gerektiği ve böylece *bitişik yazı*ya geçileceği de belirtilmiştir.

Program'da 3. sınıfta *el yazısı*nın büyük ve küçük harfleri, rakam ve işaretlerin yazılış biçimleri, yönleri, özellikleri verilerek *el yazısı* kavratıldıktan sonra 1-3 milimetrelik tablalı uçlarla *büyük ve küçük temel harfler*in yazılması gerektiği belirtilmiştir.

4. sınıfta el yazısının daha okunaklı, işlek ve güzel olmasına dikkat edilmesi; bu yazı ile hikâye, ders konuları ile ilgili yazılar, şiirler, mektup, zarf üzeri, dilekçe, telgraf ve senet gibi özellikleri olan yazıların yazdırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sınıfta yazının ağırlık merkezi *el yazısı* olmakla birlikte 1-4 milimetrelik tablalı uçlarla *büyük ve küçük temel harfler*in kullanıldığı yazıların yazdırılması, öğrencilere *blok* fikrinin verilmesi, yazıda harf, kelime ve satır aralıkları (*istif*) üzerinde durulması, tablalı uçlarla yapılacak çalışmaların yalnız *el yazıl*arı düzgün olan yetenekli öğrencilerle yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Sağa eğik *el yazısı* yazmaya eğilimli çocuklara *eğik el yazısı* özelliklerinin gösterilmesi ve bu yazıda gelişmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Program'da 5. sınıfa gelen öğrencilerin *el yazısı*nın *yazı* dersi amaçlarında belirtilen okunaklık, işleklik ve güzellik niteliklerini kazanmış olacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin *dik ve eğik el yazısı*na karşı olan eğilim ve yeteneklerinin dikkate alınarak istedikleri *yazı* çeşidinde gelişmelerinin sağlanması, tablalı uçlarla *yazı* çalışmalarına bu sınıfta da devam edilmesi, *eğik temel harfler*le *yazı* çalışmalarının yapılması, *el yazısı* gelişmemiş öğrencilerle *el yazısı* üzerinde sürekli çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Program'da *yazı* dersi ile ilgili olarak amaçlar, açıklamalar, ders araç ve gereçleri, ders konuları, sınıf seviyelerine göre yazı dersinin uygulanışı ve açıklamalarıyla birlikte *yazı* örneklerine yer verildiği görülmüştür.

1969 ve 1971 programları incelendiğinde *Türkçe* dersi içinde okutulan *Yazı* dersi içeriğinin, *Yazı* dersinde kullanılan araç gereçlerin, *yazı* örneklerinin ve 1-5. sınıflarda farklı okul türlerindeki haftalık ders süreleri dağılımının 1968 İlkokul Programı'ndaki ile aynı olduğu görülmüştür.

- **1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı**

Bu Program ilköğretim kurumlarının tamamı düşünülerek hazırlanan ilk programdır. Program'da 1-5. sınıflar için ayrı, 6-8. sınıflar için ayrı programların birbirini tamamlar nitelikte hazırlandığı görülmektedir.

Program'da "*Yazı programları yeniden düzenleninceye kadar eski programlar sınıf ve Türkçe öğretmenlerince amacına ve yöntemine uygun olarak öğrencilere işlek bir yazıyla yazma alışkanlığı kazandıracak biçimde yürütülmelidir*." ifadesi yer almaktadır.

Program incelendiğinde öğrencilere güzel yazı zevkinin 1-3. sınıflarda tattırılması, 4-5. sınıflarda uygun ve okunaklı bir yazı ile yazabilme beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması, 6-8. sınıflarda bu beceri ve alışkanlıkların devam ettirilmesi gerektiği görülmüştür.

Tablo 8. *1981 Temel Eğitim Okulu Ders Dağıtım* Çizelgesi

Ders Dağıtım Çizelgesi	**Ders**	**1.Sınıf**	**2.Sınıf**	**3.Sınıf**	**4.Sınıf**	**5.Sınıf**	**6.Sınıf**	**7.Sınıf**	**8.Sınıf**
1981 Temel Eğitim Okulu Ders Dağıtım Çizelgesi (148)	Türkçe	10 saat	10 saat	10 saat	5 saat	5 saat	5 saat	5 saat	5 saat

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın içerisinde haftalık ders saati çizelgesinin bulunmadığı görülmüştür. Tablo 8'de verilen *Temel Eğitim Okulu Ders Dağıtım Çizelgesi*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 148 sayılı Kurul Kararı ile onayladığı ders dağılım çizelgesi baz alınarak düzenlenmiştir. Tablo 8'de görüldüğü üzere Türkçe dersi 1, 2 ve 3. sınıflarda on; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda beş saat olarak uygulanmıştır.

- **1989 İlkokul Programı**

1989 İlkokul Programı'nda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Genel Amaçları" başlığı ilk kez kullanılmıştır.

Tablo 9. *1989 İlkokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1989 İlkokul Programı (14629)	Türkçe	10 saat	10 saat	10 saat	6 saat	6 saat

Tablo 9'da görüldüğü üzere 1, 2 ve 3. sınıflarda on, 4 ve 5. sınıflarda altı saat uygulanan yazı dersinin amaçları Program'da okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir *el yazısı* kazanmak; yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışmak; güzelliklere ve sanat yazılarına karşı ilgi duymak; kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görüp düzeltmek olarak belirlenmiştir.

Program'da *yazı* dersinin öteki derslerle ilgili olduğu, yazının kullanıldığı bütün çalışmaların özenilerek yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Yazı dersinin uygulama aşamaları detaylı bir şekilde verilerek el yazısında güzelliğin temel kurallara uymaktan doğacağı; *ancak yazının yazı alanına maksada ve anlama uygun dağıtılması, ritme ve ahenge uyulması hususlarına dikkat edilerek öğrencilerde yazı zevkinin gelişeceği* ifade edilmiştir. Ayrıca zamanla belirecek *kişisel üslub*un *el yazısı*na güzellik değeri veren en kuvvetli etmen olduğu, her öğrencinin yazısında kişisel bir üslubun kendisini göstereceği, yazıda güzelliğin en coşkun kaynağı olan *kişisel üsluba* karşı gelinmemesi ve onun korunması gerektiği belirtilmiştir. Bu Program'da yazı dersi ile ilgili hususlar her sınıf için açıklamalarıyla verilmiştir.

Program incelendiğinde 1. sınıfta ilk okuma ve yazmada öğrencilerin büyük ve küçük *dik temel harfler*i doğru ve güzel yazmalarının sağlanmasına, 2. sınıfta öğrencilere gerektikçe tablalı uçlar kullanılarak temel harflerle yazı çalışmaları yaptırılmasına fakat bu çalışmaların yazı derslerinin ağırlık merkezi olmamasına, *el yazısı* çalışmalarının daha üstün tutulmasına ve *bitişik yazı*ya bir iki aylık bir çalışmadan sonra geçilmesine, bu yazı çalışmasının temel harflere çok benzeyen el yazısı harflerinden temel harflere az benzeyen el yazısı harflerine doğru dereceli bir sıra takip edilmesine ve bunun yalnız yazı için ayrılan ders saatlerinde yapılmasına, öteki derslerde yazı çalışmalarının temel harflerle olmasına dikkat çekildiği görülmüştür. Bununla birlikte 3. sınıfta da *bitişik dik el yazısı* üzerinde durularak yazıların daha işlek bir duruma gelmesi, 4. sınıfta *el yazısının* önceki sınıflara göre daha okunaklı, işlek ve güzel olmasına dikkat edilmesi, bu sınıfta yazının ağırlık merkezi el yazısı olmakla beraber büyük ve küçük temel harflerle öğrencilerin buluş kabiliyetlerini geliştirecek yazılar yazdırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilere blok fikrinin verilmesi, istif üzerinde durulması gerektiği, tablalı uçlarla yapılacak yazı çalışmalarının yalnız el yazıları düzgün olan yetenekli öğrencilerle yaptırılması da vurgulanmıştır. 5. sınıfta öğrencilerin dik ve eğik

el yazısına karşı olan eğilim ve yeteneklerinin dikkate alınması ve öğrencilerin istedikleri yazı çeşidi üzerinde gelişmelerinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sınıfta öğrencilerin öğrendikleri tüm yazı çeşitlerinden yararlanarak harf kompozisyonları, dergi, gazete, dosya ve koleksiyon başlıkları, trafik levhaları yazıları, kitap kapları, afiş ve güzel sözlerin tertipleri, zaman ve tarih şeritlerinin yaptırılması, bunların dikkatle takip ve kontrol edilmesi, eleştirilerek iyi ve kötü taraflarının belirlenmesi gerektiği açıklanmıştır.

- **1995 İlköğretim Okulu Programı**

1995 İlköğretim Okulu Programı'nda *Yazı* dersinin içeriği, 1989 İlkokul Programı'ndakiyle aynıdır.

Program incelendiğinde *Yazı* dersinde kullanılacak kalem çeşitleri, *büyük ve küçük temel harfler, büyük ve küçük eğik temel harfler, dik ve eğik el yazısı, dekoratif yazı, yassı uçla temel harfler, yassı uçlarla el yazıları, eğik el yazısı ve klasik yazı örnekleri*nin olduğu görülmüştür.

Tablo 10. *1995 İlk*öğretim Okulu Programı Haftalık Ders Çizelgesi

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1995 İlköğretim Okulu Programı (17155)	Türkçe	12 saat	12 saat	12 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat

Tablo 10'da görüldüğü üzere 1-3. sınıflarda on iki, 4-8. sınıflarda altışar saat Türkçe dersi yer almaktadır.

- **1997 İlköğretim Okulu Programı**

Program, 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçildiğinden 1-8. sınıfları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. *1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı* adıyla oluşturulan Program, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na ek olarak hazırlanmıştır. Program incelendiğinde her sınıf seviyesi için "amaç ve davranışlar, konular, yazı örnekleri, araç ve gereçler, işleniş, öğrenme/öğretme etkinlikleri, örnek ölçme soruları ve değerlendirme" bölümlerinin detaylı bir şekilde verildiği, her sınıf seviyesinde Türkçe *Yazı Dersi Programı Belirtke Tablosu*'nun yer aldığı görülmüştür.

Tablo 11. *1997 İlköğretim Okulu Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı (140)	Türkçe	12 saat	12 saat	12 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat
	Yazı	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat

Tablo 11'de görüldüğü üzere 1-3. sınıflarda haftada on iki, 4-8. sınıflarda ise altışar saat olan Türkçe dersinin birer saati *Yazı* dersine ayrılmıştır. Program'da *bitişik eğik el yazısı*nın dersin amaçları arasına girdiği ve bu yazının ayrıntılı işlendiği, *Yazı* dersinde öğrencilerin düzgün, okunaklı, temiz ve seri yazma becerisi kazanacağı, güzel yazma becerisiyle öğrencilerin dikkatli, özenli, sabırlı olacağı, öğrencileri yaratıcı ve estetik düşünmeye sevk edeceği vurgulanmıştır. 1. sınıfta yazmaya çizgi çalışmalarıyla başlanacağı, daha sonra küçük ve büyük temel harflerle yazı çalışmaları yapılacağı, 2. sınıfta *bitişik eğik yazıya (eğik el yazısı*) geçileceği, birbirinin benzeri olan küçük ve büyük harflerin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesiyle verileceği, tümevarım ilkesi doğrultusunda önce harflerin öğretileceği, sol elini kullanan öğrencilerin dike yakın veya sola eğik yazabileceği belirtilmiştir. Ayrıca 3. sınıfta öğrencilerin bitişik yazı becerilerini istif ve blok çalışmaları yaparak geliştireceği, 4. sınıfta okunaklı bir şekilde imza atma becerisi kazanacağı, 5. sınıfta önceki sınıflarda yapılan çalışmalara devam edileceği vurgulanmıştır. Devamında 6. sınıfta tablalı uçlarla önce çizgi ve *dik temel küçük/büyük harfler, eğik temel küçük/büyük harfleri* yazma çalışmalarının sonra da blok yapma, dekoratif yazı, kompozisyon çalışmalarının yapılacağı, 7. sınıfta bir önceki sınıfta yapılan çalışmaların kesik uçlarla yapılacağı, bu uçlarla bezeme, marka, afiş, amblem yapılacağı, 8. sınıfta ise önceki sınıflarda öğrenilen çalışmaların yürütüleceği belirtilmiştir.

- **2002 İlköğretim Okulu Ders Programları**

2002 yılında birbirinden farklı üç öğretim programı hazırlanmıştır. Öğretim programlarından 18849 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararıyla kabul edilen 1. sınıfa, 18850 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararıyla kabul edilen 2. sınıfa, 18851 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararıyla kabul edilen 3. sınıfa yönelik hazırlanmış programdır.

Tablo 12. *2002 İlköğretim Okulu Ders Programları Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf (18849) 2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 2. Sınıf (18850)	Türkçe	12 saat	12 saat	12 saat	6 saat	6 saat	5 saat	5 saat	5 saat
2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 3. Sınıf (18851)	Yazı	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat	1 saat

Yazı Dersi Öğretim Programı, Tablo 12'de görüldüğü üzere Türkçe dersine ayrılan 12 ders saatinin bir saatinde *Yazı*ya yer verilerek hazırlanmıştır.

2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf Programı incelendiğinde sadece *dik temel büyük ve küçük harfler*in öğretildiği, yazı örneklerinden *dik temel yazı* çizgi alıştırmaları, *dik temel yazı küçük/büyük harfler, dik temel yazı büyük harfler*in yapısı, *dik temel yazı* yazılış yönleri, *dik temel yazı*da harf ve kelime aralıkları ile ilköğretim 1. sınıflar için örnek yazı defteri sayfasının verildiği görülmüştür.

2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 2. Sınıf Programı incelendiğinde öğretim yılının ilk yarısında küçük ve büyük temel harflerle yazı çalışmalarının yapılması, daha sonraki süreçte bitişik eğik yazı öğretimine zemin hazırlamak için eğik temel harflerin verilmesi, harflerin öğretiminde alfabetik sıraya değil kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine uyulması, yazıdaki 70° sağa eğimi kazandırmak için programda örneği verilen kılavuz kartonun kullanılacağının ifade edildiği görülmüştür. B*itişik eğik yazıya* öğrenciler eğim alışkanlığı kazandıktan sonra ikinci yarıyılda geçileceği belirtilmiştir. Ayrıca Program'da *eğik temel yazı küçük/büyük harfler, bitişik eğik yazı için alıştırma çalışmaları, bitişik eğik yazı büyük ve küçük harfler* ile bu harflerin yazılış bağlantı yönleri, örnek yazı sayfası, *eğik/ dik* yazı çalışmaları için kılavuz karton örnekleri verildiği görülmüştür.

2002 İlköğretim Okulu Ders Programları 3. Sınıf Programı'nda öğrencilerin bitişik yazı becerilerinin geliştirilerek bu becerilerin istif ve blok alanında kullanılmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Program'da ayrıca örnek yazı defteri sayfası, eğik yazı çalışmaları için kılavuz karton örneği, *bitişik eğik yazı için alıştırma çalışmaları, biti-*

şik eğik yazı büyük ve küçük harfleri ile yazılış ve bağlantı yönleri, blok yazı örneğinin verildiği görülmüştür.

4. Bitişik Eğik Yazının / Dik Temel Harflerle Yazının Yer Aldığı Öğretim Programlarında Yazı

Programlar incelendiğinde 2005, 2006, 2015 ve 2016 Türkçe dersi öğretim programlarında yazı öğretiminin Türkçe dersinin tamamında bitişik eğik yazı ile gerçekleştirildiği; 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yazı öğretiminde *dik temel harf* yahut *bitişik* eğik harflerin kullanımının tercihe bırakıldığı; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise *bitişik* eğik yazı ile ilgili hususların tümüyle kaldırıldığı görülmüştür.

- **2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**

2004 yılında taslak olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Program ve Kılavuzu, 2005 yılında son hâli verilerek uygulanmış ve 2009 yılında da güncellenmiştir.

Tablo 13. *2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) (296)	Türkçe	8 saat	8 saat	8 saat	6 saat	6 saat

Tablo 13'te görüldüğü üzere 1-3. sınıflarda sekizer, 4 ve 5. sınıflarda altışar saat olarak uygulanan bu Program'da *Yazı* öğretimine 1. sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanacağı ve bütün yazı çalışmalarının ilk kez *bitişik eğik yazı* harfleriyle yapılacağı belirtilmiştir. "Kılavuz çizgili yazı defteri örneği" ve "Kılavuz çizgili defter üzerinde bitişik eğik yazı harflerinin yazımı" örnek sayfalarına yer verilmiştir.

- **2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**

Programda bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6-8. sınıflarda bitişik eğik yazı için ayrı bir zaman dilimi ayrılmayacağı ancak öğrencilerin bütün derslerde bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 14. *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (331)	Türkçe	8 saat	6 saat	6 saat

Tablo 14'te görüldüğü üzere Türkçe dersi 6. sınıfta sekiz, 7 ve 8. sınıflarda altışar saat olarak verilmiştir.

- **2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**

Program'ın Temel Yaklaşım başlığı altında *"Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir."* (MEB, 2015, 4) açıklaması yer almaktadır.

Tablo 15. *2015 Türkçe Dersi Öğretim (1-8. Sınıflar) Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (71)	Türkçe	12 saat	12 saat	12 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe dersinin 1-3. sınıflarda on ikişer, 4-8. sınıflarda altışar saat uygulandığı görülmektedir.

- **2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları**

"2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında *ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi"nin benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir."* (MEB, 2017, 12) ifadesi yer almaktadır. Programlarda *biti*şik eğik ve *dik temel harfler*in yapısal özellikleri ve geometrilerindeki ana unsurları farklı olduğundan her iki yazıda da yazma öncesi yapılacak düzenli çizgi çalışmalarının farklı olacağı, okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart yazı defterinin kullanılacağı belirtilmiştir.

Tablo 16. *2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) (100)	Türkçe	10 saat	10 saat	8 saat	8 saat	6 saat	6 saat	5 saat	5 saat
Öğretim Programı	**Ders**	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**	**5. Sınıf**	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**
2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar) (44)	Yazı	-	-	1 saat	1 saat	-	-	-	-

Tablo 16'da görüldüğü üzere Türkçe dersi 1 ve 2. sınıfta onar, 3 ve 4. sınıfta sekizer, 5 ve 6. sınıfta altışar, 7 ve 8. sınıflarda beşer saat olarak verilmiştir. Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrıldığı bu programlarda 3 ve 4. sınıfta öğrencilerin seri ve işlek yazmaları, *kendilerine has* yazı biçimlerini kullanmaya teşvik edilmeleri, yazının kâğıt üzerinde diziliş ve yazılışına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca *yazı* çalışmalarında öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve yazıları ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanmasının hedeflendiği görülmüştür.

Programlar incelendiğinde *yazı* çalışmalarını zevkli biçimde sürdürmek için çeşitli *resim, şekil, renk ve süslemeler* de yaptırılması, öğrenciler için örnek çalışmaların hazırlanması, bu çalışmaları öğrencilerin kopya etmelerinin sağlanması, yazılarını özenli ve düzenli yazmalarının vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca programlarda *TTKB Dik Temel Harfler ve Birleşik Eğik Harfler*'in gösterildiği yazı örnekleri bulunmaktadır.

- **2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı**

Bu Program incelendiğinde 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları (1-8. sınıflar) ile içeriklerinin aynı olduğu yalnız bu Program'da *biti*şik eğik yazı ile ilgili hususların kaldırılmış olduğu, *ilk okuma yazma öğretiminin tırnaksız dik temel harflerle*

gerçekleştirileceği ifadesine yer verildiği, yazı örneği olarak TTKB *dik temel harfler*in yer aldığı görülmüştür.

5. Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarında Yazı

Bu başlık altında 1930, 1931, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970 ve 1995 tarihli ortaokul programlarında *yazı* ile ilgili hususlar incelenmiştir.

- **1930 Orta Mektep Müfredat Programı**

Program incelendiğinde haftalık ders çizelgesinde *Elyazısı* dersinin olmasına rağmen Program'da bu derse ait bir içeriğin bulunmadığı, orta mekteplerde Türkçe derslerinin başlıca gayelerinden birinin *talebeyi yazı ile meramını ifadeye alıştırmak* olduğu, *bu amaç doğrultusunda talebenin okunaklı ve pişkin bir yazı yazması*nın istendiği ayrıca el yazısının türüne ilişkin bir açıklamanın Program'da yer almadığı görülmüştür.

Tablo 17. *1930 Orta Mektep Müfredat Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1930 Orta Mektep Müfredat Programı (5033)	Türkçe	7 saat	5 saat	4 saat
	Elyazısı	1 saat	1 saat	1 saat

Tablo 17'de görüldüğü üzere Türkçe dersi 1. sınıfta yedi, 2. sınıfta beş ve 3. sınıfta dört saat; Elyazısı dersi ise birer saattir.

- **1931 Orta Mektep Müfredat Programı**

Program incelendiğinde Orta Mektep Müfredat Programı ve Muallim Mektepleri olmak üzere iki okul türü olduğu ve her ikisi için farklı haftalık ders çizelgesinin hazırlandığı görülmüştür.

Tablo 18. *1931 Orta Mektep Müfredat Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1931 Orta Mektep Müfredat Programı (5032)	Türkçe	6 saat	5 saat	4 saat
	Elyazısı	1 saat	1 saat	1 saat
1931 Orta Mektep Müfredat Programı (5032) Muallim Mektepleri	Türkçe	6 saat	5 saat	-
	Elyazısı	1 saat	1 saat	-

Tablo 18'de görüldüğü üzere Orta Mekteplerde Türkçe dersi 1. sınıfta altı, 2. sınıfta beş ve 3. sınıfta dört saat; *Elyazısı* dersi ise birer saattir. Program'da Muallim Mekteplerinde beş sınıf olduğu, Türkçe ders saatinin 1. sınıflarda altı, 2. sınıflarda beş saat ve *Elyazısı* dersinin birer saat olduğu, Muallim Mekteplerinin 3-5. sınıflarında Türkçe dersi yerine Edebiyat dersinin okutulduğu görülmüştür.

Program incelendiğinde ayrıca haftalık ders çizelgesinde *Elyazısı* dersinin olmasına rağmen Program'da bu derse ait bir içeriğin bulunmadığı görülmüştür.

- **1938 Orta Okul Programı**

Program incelendiğinde erkek, kız ve muhtelit ortaokullar için ayrı ayrı hazırlanmış haftalık ders çizelgelerinin yanı sıra çifte öğretim uygulayan erkek ve kız ortaokulları ile çifte öğretim uygulayan muhtelit ortaokullara göre hazırlanmış haftalık ders çizelgelerinin olduğu ayrıca haftalık ders çizelgesinde *Elyazısı* dersinin olmasına rağmen Program'da bu derse ait bir içeriğin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 19. *1938 Orta Okul Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1938 Orta Okul Programı (5034)	Türkçe	6 saat (Erkek) 5 saat (Kız)	4 saat (Erkek-Kız)	4 saat (Erkek-Kız)
	Elyazısı	2 saat (Erkek-Kız)	-	-

Tablo 19'da görüldüğü üzere 1. sınıfta Türkçe dersi erkek öğrenciler için altı, kız öğrenciler için beş saat; 2 ve 3. sınıflarda erkek ve kız öğrenciler için dörder saat olduğu, *Elyazısı* dersi ise sadece 1. sınıfta erkek ve kız öğrenciler için ikişer saattir.

- **1949, 1951, 1962 ve 1970 Ortaokul Programları**

Bu Programlar incelendiğinde yazı ders içeriklerinin ve haftalık ders çizelgesinde Türkçe ders saatlerinin aynı olduğu görülmüştür. Programlarda öğrencilerin ilkokulda öğrendikleri el yazısını daha işlek, daha okunaklı, daha süratli ve daha güzel bir hâle getirmek; el yazısı yanında bir sanat bölümü olan güzel yazıya da yer vermek, ilkokulda başlanan sanat yazısını geliştirmek ve çeşitlendirmek Yazı dersinin amaçları olarak ifade edilmiştir.

Programlar incelendiğinde haftalık ders çizelgesinde *Elyazısı* dersine ayrılmış bir zamanın belirtilmemiş olmasına rağmen çizelge altındaki açıklamalarda *1. sınıfta Türkçe ders saatinin 1 saati Yazı dersine ayrıldığı, 2. sınıfta Yazı dersinin Türkçe ve resim dersi öğretmenlerinin işbirliğiyle serbest çalışma saatlerinden faydalanılarak idare edileceği, bilhassa yazıları düzgün olmayan öğrenciler üzerinde durulacağı, yazıları düzgün olmayan öğrencilerle 3. sınıfta da aynı şekilde ilgilenileceği* ifadesinin yer aldığı, görülmüştür.

Tablo 20. *1949 Orta Okul Programı Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1949 Orta Okul Programı (1197) 1951 Orta Okul Programı (8057) 1962 Ortaokul Programı (7061) 1970 Ortaokul Programı (8977)	Türkçe	6 saat	4 saat	4 saat
	Elyazısı	1 saat	-	-

Tablo 20'de görüldüğü üzere Türkçe dersi 1. sınıfta altı, 2. sınıfta dört ve 3. sınıfta dört saattir.

Programlarda yazının *sözün zaman ve mekân içinde yayılmasını sağlayan tek araç* olarak tanımlandığı, *yazıda zamanla beliren şahsi üslubun el yazısına güzellik değeri veren en kuvvetli etmen* olduğu belirtilmiştir.

Programlarda 1. sınıfta ilkokulda öğrenilen el yazısının (eğik veya dik) gelişmesine ve güzelleşmesine çalışılacağı, el yazısının yanında sanat yazılarına ve dekoratif yazılara yer verileceği, dekoratif yazılarda yazılacak metne ve yazı alanına göre harflerin daha dar veya geniş, yüksek veya alçak, dik veya meyilli yazılabileceği, 2. sınıfta dik, eğik ve bitişik el yazılarının kesik uçlarla yazdırılacağı ve buradan kursif yazılara geçileceği, fırça, cetvel, pergel, çizgi kalemi ve şablon kullanılarak afiş ve tabela yazılarının yazılabileceği belirtilmiştir.

Programlar incelendiğinde *Yazı* dersinde kullanılacak araç ve gereçlerin adları ve görselleri, temel harfler, bitişik/dik yazı, eğik temel harfler, bitişik eğik yazı, eğik el yazısı, eğik el yazısında bitişimler, redis ucu ile dekoratif yazılar, reklam yazılar, yassı uçla temel harfler, yassı uçlarla el yazıları eğik el yazısı ve klasik yazı örneklerinin olduğu görülmüştür.

- **1995 Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe)**

Program incelendiğinde *Yazı* dersinin başında "*Yazı dersinin programları yeniden düzenleninceye kadar eski programlar, sınıf ve Türkçe öğretmenlerince amacına ve yöntemine uygun olarak, öğrencilere, işlek (okunaklı, çabuk yazılabilen, güzel ve kişisel özellikleri olan) bir yazıyla yazma alışkanlığı kazandırılacak biçimde yürütülmelidir.*" ifadesinin yer aldığı, *Yazı* dersi amaç ve açıklamalarının 1949 Orta Okul Programı'ndakiyle aynı olduğu görülmüştür.

Tablo 21. *1995 Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe) Haftalık Ders Çizelgesi*

Öğretim Programı	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1995 Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe) (17153)	Türkçe	5	5	5

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe dersinin ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda beşer saat olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Duygularımızı, düşüncelerimizi ve deneyimlerimizi belirli bir kurala göre ifade ettiğimizde Arcagök vd.'nin (2017) de belirttiği üzere yazma olayını gerçekleştirmiş oluruz. Sarıyıldız'ın 2013'teki araştırmasına göre bilimsel gelişmelerden dolayı insanların düşünme biçimlerindeki somuttan soyuta doğru gerçekleşen evrilmenin etkisi yazının oluşmasına önemli katkılar sağlamıştır. Kişinin karakterini yansıtan ve her insanın kendine özgü olan yazı insanların duygularını, düşüncelerini kısacası yaşamını anlatmasının en etkili yollarından biridir. Bu nedenle "yazı"nın Türk Eğitim Sistemi'ndeki yerini belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bunun için en etkili yollardan biri olan öğretim programlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi incelenmiştir. 1924 yılından itibaren 2019 yılına kadar Türkçe dersi öğretim programları karşılaştırılarak öğretim programlarında "Yazı" ile ilgili hususlar Osmanlı Türkçesiyle yazılmış olma, yazı dersinin Türkçe ders saatinden bağımsız olması, yazı dersinin Türkçe ders saati içinde verilmesi, bitişik eğik yazı veya dik temel harflerin yer aldığı öğretim programları ve ortaokul Türkçe öğretim programları olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda;

- 1924, 1925, 1927 tarihli öğretim programlarının Osmanlı Türkçesiyle yazıldığı, kız ve erkek öğrenciler için yazı dersine ilişkin farklı saat uygulamalarının olduğu görülmüştür.

- 1936, 1948, 1956, 1957, 1958, 10-960, 1961 programlarında yazı dersinin Türkçe dersinden bağımsız ayrı bir saat olarak uygulandığı, bitişik yazı ile kitap yazısı arasındaki seçimin öğrencilere bırakıldığı, şahsi el yazısına sahip olma konusunun vurgulandığı, davetname, levha, harita gibi dekoratif yazıların ele alındığı, çeşitli yazı örneklerine yer verildiği görülmüştür. 1948 Programı'nda ilkokullar ile köy ilkokulları için farklı saat uygulamalarının yapıldığı, 1930 Programı'nda yer alan meşk defteri uygulamasının 1948 Programı'nda kaldırıldığı görülmüştür. 1956 Programı'nda 4 ve 5. sınıflarda Türkçe derslerinin birer saatinin *Din Bilgisi* dersi alacak öğrenciler için ayrıldığı görülmüştür.

- 1930, 1968, 1969, 1971, 1981, 1989, 1995, 1997 ve 2002 öğretim programlarında *Yazı* dersi *Türkçe* ders saatleri içinde okutulan bir ders olarak yer almıştır. 1930 Programı'nda yazı yazarken dikkat edilecek hususlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. *Yazı* dersinin *Türkçe* ders saatleri içinde okutulduğu, 1968, 1969 ve 1971 programlarında önceki programlardan farklı olarak *normal ve çift öğretim yapan ilkokullar, uzun ve kısa günler için ayrıca oluşturulmuş Haftalık Ders Sürelerini Gösterir Çizelge'*nin yer aldığı görülmektedir. Süreler dakika üzerinden gösterilmiştir. 1981 Programı ilköğretim ku-

rumlarının tamamı düşünülerek hazırlanan ilk programdır. Program'da 1-5. sınıflar için ayrı, 6-8. sınıflar için ayrı programların birbirini tamamlar nitelikte hazırlandığı görülmektedir. 1989 İlkokul Programı'nda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Genel Amaçları" başlığı ilk kez kullanılmıştır. 2002 yılında birbirinden farklı üç öğretim programı hazırlanmıştır. Türkçe dersine ayrılan 12 ders saatinin bir saatinde *Yazı*ya yer verilerek hazırlanmıştır.

• Programlar incelendiğinde 2005, 2006, 2015 ve 2016 Türkçe dersi öğretim programlarında yazı öğretiminin Türkçe dersinin tamamında bitişik eğik yazı ile gerçekleştirildiği; 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yazı öğretiminde *dik temel harf* yahut *biti*şik eğik harflerin kullanımının tercihe bırakıldığı; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise *biti*şik eğik yazı ile ilgili hususların tümüyle kaldırıldığı görülmüştür.

• Ortaokul programları incelendiğinde ise 1930, 1931, 1938 programlarında haftalık ders çizelgesinde *Elyazısı* dersinin olmasına rağmen, bu derse ait bir içeriğin bulunmadığı görülmüştür. 1949, 1951, 1962 ve 1970 ortaokul programları incelendiğinde yazı ders içeriklerinin ve haftalık ders çizelgesinde Türkçe ders saatlerinin aynı olduğu görülmüştür.

• Elde edilen bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazı dersinin Türkçe dersinden ayrı veya birlikte olmasına bakılmaksızın bütün öğretim programlarında yazıya ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Ders saati süreleri tarihsel süreç içinde azalmış olmakla birlikte bunun sebebine ayrıntılı olarak ulaşılamamıştır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak öğretim programı geliştirme çalışmalarının bilimsel araştırma sonuçları ile birlikte yayınlanmasının uygun olacağı düşünülmekte ve böylece programlara yönelik yapılan değişikliklerin gerekçelerinin tarihsel bir belge niteliğine sahip olması önerilmektedir.

• Tarihsel süreç içinde günümüze doğru geldikçe programlardaki yazıya ilişkin açıklamaların daha çok teknik bilgi niteliği taşıdığı görülmüştür. Bireylerin estetik duyarlılığının şekillenmesinde önemli katkıları olan yazma için öğrencilerin okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir *el yazısı* kazanmalarını; yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışmalarını; güzelliklere ve sanat yazılarına karşı ilgi duymalarını; kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görüp düzeltmelerini sağlayıcı açıklamalara bundan sonra yapılacak öğretim programı geliştirme çalışmalarında ayrı bir yer verilmelidir.

• Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazı ile ilgili hususların yer almasının önemi kadar bu Program'ın ülke çapında her sınıf seviyesinde etkili bir biçimde uygulanabilmesi de önemlidir. Bundan dolayı yazı dersi uygulamalarının diğer dersleri de kapsayacak şekilde 1-8. sınıf düzeylerindeki uygulamasına yönelik araştırmalar da yapılmalıdır.

Diğer taraftan alanyazın tarandığında *yazı* ile ilgili hususlar hakkında Türk eğitim Sistemi ve öğretim programlarında yapılan araştırmalara rastlanılmış olmakla birlikte 1924'ten 2019'a kadar uygulanmış olan öğretim programlarında *yazı* ile ilgili hususların bütüncül ve sarmal bir şekilde incelendiği araştırmalara rastlanılamamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin Millî Eğitim Bakanlığının 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaştığı "2023 Eğitim Vizyon Belgesi"nde yer alan ve dil öğretimi ile ilgili konularda yapılacak Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalarına özellikle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

ALACAPINAR, F. G., SÖNMEZ, V. (2011), Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

ALTUNBAY, M. (2018), Yazı Yazma Teknikleri Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazı Yazma Becerisine Etkisi, Ankara: *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (217), 57-76.

ARCAGÖK, S., KOBAK, G., DEMİR, M. K., ŞAHİN, Ç. (2017), Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.

ARSLAN, D., ILGIN, H. (2010), Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 69-92.

BALTACIOĞLU, İ. H. (1954), Grafoloji Konusu, Metodu, Prensipleri, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12, 133-138.

DUMAN, B. (2004), İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.

DURAN, E., AKYOL, H.(2010), Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.

DURAN, E. (2011), Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.

GÜNEŞ, F. (2006), Niçin Bitişik Eğik Yazı?, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 71,17- 19.

MADEN, S. (2011), İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Yaz(ı)ma Eğitimine Yönelik Düşünceleri ve Yazının Usûl-i Tedrisi, *Turkish Studies*, 6/1, 1527-1542.

MELANLIOĞLU, D. (2008), Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları *Eğitim ve Bilim*, 33(150), s. 64-73.

MEB (1924), İlk Mektepler Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 11000, İstanbul: Matbaa-ı Amire.

MEB (1924), İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 5008, İstanbul: Matbaa-ı Amire.

MEB (1925), İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 4612, İstanbul: Matbaa-ı Amire.

MEB (1926), İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 4702, İstanbul: Millî Matbaa.

MEB (1927), İlk Mektepler Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 5009, İstanbul: Devlet Matbaası.

MEB (1930), İlkmektep Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 4170, İstanbul: Devlet Matbaası.

MEB (1936), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 6047, İstanbul: Devlet Basımevi.

MEB (1948), İlk Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 4582, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1956), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 4584, İstanbul: Maarif Basımevi.

MEB (1957), İlk Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 4585, İstanbul: Maarif Basımevi.

MEB (1958), İlk Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 4586, İstanbul: Maarif Basımevi.

MEB (1960), İlk Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 4588, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1961), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 6706, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1968), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 8914, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1969), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 8915, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1971), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 11343, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1981), Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, Kurul Karar Sayısı: 172, *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2098, 327-356

MEB (1989), İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 14629, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1995), İlköğretim Okulu Programı, Kurul Karar Sayısı: 17155, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1997), İlköğretim Okulu Programı, Kurul Karar Sayısı: 18021, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1997), İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı, Kurul Karar Sayısı: 140, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2002), İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf, Kurul Karar Sayısı: 18849, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (2002), İlköğretim Okulu Ders Programları 2. Sınıf, Kurul Karar Sayısı: 18850, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (2002), İlköğretim Okulu Ders Programları 3. Sınıf, Kurul Karar Sayısı: 18851, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1995), İlköğretim Okulu II. Kademe Programı, Kurul Karar Sayısı: 17153, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar), Kurul Karar Sayısı: 296, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Kurul Karar Sayısı: 331, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2015), Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, Kurul Karar Sayısı: 71, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2017), Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), Kurul Karar Sayısı: 100, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018), Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), Kurul Karar Sayısı: 44, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), Kurul Karar Sayısı: 9, Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 09 Aralık 2019.

MEB (1930), Orta Mektep Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 5033, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1931), Orta Mektep Müfredat Programı, Kurul Karar Sayısı: 5032, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1938), Orta Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 5034, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1949), Orta Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 1197, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1951), Orta Okul Programı, Kurul Karar Sayısı: 8057, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1962), Ortaokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 7061, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1970), Ortaokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 8977, Ankara: MEB Yayınları.

ÖZENÇ, E. G. (2018), 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.

ÖZKARA, Y. (2007), *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SARIKAVAK, N. K. (2017), Yazı Öğretimi ve TTKB Dik Temel Abece, *Social Science Studies*, 5(10), 242-292.

SARIYILDIZ, A. (2013), El Yazısı Bilimi (Grafoloji)'nin Türkçe Eğitimi Açısından Önemi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos 2013, 17(2), 83-88.

SENNE, L., JAMİN, C., HERTZ, H. (1981), *Yazı ve Karakter,* İstanbul: Altınköprü Yayınları.

TOK, T. N., SARICA, H. (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 27, 352-363.

Türk Dil Kurumu (2019), Büyük Türkçe Sözlük.

Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 15 Eylül 2019.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (129-147)

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMDA DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME TEKNİKLERİNİ KULLANIM DURUMLARI (ZONGULDAK ÖRNEĞİ)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekerya BATUR[1], Ahmet ASAR[2]

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7918-5305.

2 Uzm., Uşak Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, asar4267@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6949-2126.

Geliş Tarihi: 27.03.2019 **Kabul Tarihi:** 09.12.2019

Öz: Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumlarını sınıf, cinsiyet, bir odaya sahip olma, internet kullanım oranı ve aylık kitap okuma değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerini 2017-2018 Eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde öğrenim gören 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin çalışmaları oluşturmaktadır. Örneklem il, ilçe ve köy okullarını kapsayacak şekilde 626 öğrenciden oluşan kolay ulaşılabilir örneklemdir. Öğrenciler, serbest yazma çalışması ile kendilerini kolay ifade edebileceklerinden serbest yazma çalışması ile oluşturdukları çalışma kâğıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doküman analizi ile öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları düşünceyi geliştirme teknikleri araştırmacılar dışında bir alan uzmanınca da tespit edilmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım oranı düşük seviyededir. Her iki sınıf düzeyinde de karşılaştırma tekniği en çok kullanılan teknik olarak ortaya çıkarken 7. sınıflarda tanımlama, 8. sınıflarda tanık gösterme tekniğinin en düşük kullanım oranına sahip olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe düşünceyi geliştirme teknikleri kullanımının arttığı ortaya çıkmaktadır. 8. sınıfta düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına ağırlık veren etkinliklerin yer alması öğrencilerin ikna edici yazılar yazmasını sağlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin düşünceyi geliştirme yöntemlerini kullanabileceği yazı türleri ve konuları seçilmesi onları düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanmaya yönlendirebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, Serbest yazma, Düşünceyi geliştirme Teknikleri

THE USE CONDITIONS OF THOUGHT DEVELOPMENT TECHNIQUES IN THE WRITTEN EXPRESSION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

In this study, it is aimed to examine the use of ways of improving the thought in free writing studies of secondary school students in terms of grade level, gender, having a room, internet usage rate and monthly book reading variables. As the ways of improving the thought in the field of writing in the secondary school Turkish Curriculum are progressively applied from 7th grade onwards, the research has been done with 7 and 8th grade students. The study was carried out in 7th and 8th grade secondary school students in Zonguldak in 2017-2018 academic year. The sample is an easily accessible sample consisting of 626 students including province, district and village schools. Since the students could easily express themselves through free writing studies, the free writing study papers were used as a data collection tool. Thought development techniques used by students in writing studies were determined by document analysis by a field expert besides the researchers. Quantitative data was supported by qualitative data in the research where mixed research was used. According to the results of the study, the use of ways of improving the thought in the written expressions of the secondary school 7th and 8th grade students is low. In both class levels, the comparison technique was the most widely used technique. While the definition in the 7th grade was the least used technique, it was observed that the 8th grade witness technique had the lowest usage rate. The higher the class level, the higher the use of techniques for developing ideas.

Keywords: Written expression, free writing, thinking development techniques

Giriş

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır (Ergin, 1998). Dil bu temel görevini yerine getirirken tek boyutlu değildir. Bu boyutlar kendi içerisinde anlama ve anlatma boyutlarını içerir; dil hakkında fikir yürütmek için konuşmaya ve yazmaya bakılmalıdır (Kaplan, 2001). Yazma; duygu ve düşünceleri belirli işaretlerle anlatmak olarak tanımlanır (TDK, 1998; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, Sever, 2004). Duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için bir araç olan yazma eyleminde ne aktardığımız kadar nasıl aktardığımız da önemlidir. Duygu ve düşüncelerimizi istediğimiz gibi yansıtabilmek, hedefi ikna edebilmek için düşünceyi geliştirme teknikleri adı verilen birtakım teknikler kullanırız (Erbilen, 2014). Bu teknikler düşüncenin daha ayrıntılı daha

geniş olmasına yardımcı olduğu gibi düşüncenin tutarlı biçimde yapılandırılmasına ve anlaşılır biçimde düşüncenin sunumuna imkân verir (Can, 2012). Müldür ve Çevik (2019)'in belirttiği gibi fikirlerin düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak geliştirilmemesi konunun sınırlandırılması ve yazının bir ana fikir etrafında oluşmamasına zemin hazırlamaktadır. "Belirli bir mantık silsilesi ve yazma planı çerçevesinde oluşan, genel olarak anlatım biçimi ya da tarzları olarak ifade edilen bu aktarım şekilleri duruma uygun düşen düşünceyi geliştirme yolları ile kullanıldıklarında etkili bir anlatımın anahtarı olurlar (Yenen Avcı, 2019:324)."

MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan düşünceyi geliştirme yolları tanımlama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma teknikleridir.

Tanımlama, herhangi bir şeyi tanımlama fiili, herhangi bir şeyin temel özelliklerindeki farklılık derecesi (Oxford, 2019a) bir kavramın özelliklerini tam olarak açıklama, belirtme (TDK, 2019a) olarak açıklanmaktadır. Bayramıçlılar vd. (1990)'a göre de tanım varlık veya düşünceye ait temel özelliğin belirtilmesidir. Can (2012)'a göre tanımlama bu nedir sorusuna karşılık verilen cevaptır ve herkes için geçerli olan tanımlama nesnel tanımlama, kişilere göre değişiklik gösteren tanımlama öznel tanımlama adını almaktadır. Bilgin (2006) tanımlamayı benzer şekilde açıklamakta tanımlamanın amacının bir kavramı diğerlerinden ayrılacak şekilde belirginleştirmek olduğunu vurgulamaktadır.

Karşılaştırma, iki şeyin arasındaki benzer ve farklılıkları ortaya koyma, benzerlik-eşitlik özelliği (Oxford, 2019b) varlıkları aynı olan niteliklerini incelemek için kıyas etme (TDK, 2019b) olarak açıklanmaktadır. "Ortak nitelikler veya karşıtlıklar bulunabilecek iki kavramı, nesneyi, olayı birbiriyle karşılaştırarak, anlatmak; düşünceyi geliştiren, açıklayıcı anlatım yollarındandır (Bayramıçlılar, Tosun ve Ak, 1990:22)." Bilgin (2006) karşılaştırmanın benzerlikleri ve/veya farklılıkları ortaya koymak için yapılabileceğini belirtir. Örnek: "Bu kütüphanede kitap sayısı diğer kütüphaneden daha fazla (Akgül, Demirer, Gürcan, Karadaş, Karahan ve Uysal, 2018:194)."

Benzetme, herhangi bir varlığın özelliklerini anlatmak amacıyla o özellikleri taşıyan bir şeyi örnek göstermek (TDK, 2019c); izah etme veya açıklama için iki şeyi karşılaştırma, uygunluk ya da kısmi benzerlik (Oxford, 2019c); "Aralarında çeşitli yönlerden benzerlik bulunan iki varlıktan zayıfını kuvvetlisine benzetmek sanatı…(Kocakaplan, 2008:163)." Özellikleri açısından ortaklık gösteren iki şeyden birinin özelliğinin diğerine aktarımıdır (Can, 2012). Bilgin (2006)'e göre benzetme benzer şekilde tanımlanmakta benzetme öğeleri şu şekilde açıklanmaktadır: Benzeyen, ortak özellik açısından zayıf olup niteliğini benzetilen öğeden alan benzetme öğesidir. Benzetilen, özelliği açısından üstün olup bu özelliği benzeyene aktarılan öğedir. Benzetme yönü, benzetilen ve benzeyen karşılaştırması ile benzeyene aktarılan niteliktir. Benzetme ilgeci benzeyen ile benzetilen ilişkisini kuran öğedir. Örnek: "Yılan gibi kıvrılan yol-

lar tepenin ardına doğru gidiyordu (Ağın Haykır, Kaplan, Kıryar, Tarakçı ve Üstün, 2018:191)."

Örnek; sözlükte (TDK, 2019d). "Bir düşünceyi, kuralı, gözlemi veya savı desteklemek ve açıklamak amacıyla ileri sürülen söz, yapılan davranış" olarak verilmektedir. Can (2012)'a göre örneklendirme, anlatımı somutlaştırmak için konunun örneklerle açıklanmasıdır. Bilgin (2006) düşünceye destek sağlamak, geneli kapsadığını ortaya koymak amacıyla örnek sunmak olarak tanımlamaktadır. Örnek: "Her devrin gençliği, kendi enerjisini harcayabildiği âlemde yaşıyor. Eski Mısır'ın gençliği tabiatla çetin mücadelenin sahnesinde, Sümer gençliği tapınakta, Yunan gençliği olimpiyatlarda, Roma gençliği ise forumda kendi sîmasiyle görülmektedir (Topçu, 1997:17)."

Tanık gösterme, anlatımdaki düşünceyi destekleme amacıyla o alanda güvenilir kişilerin görüşlerine başvurma tekniğidir (Bilgin, 2006; Can, 2012). Bilgin (2006) tanık göstermenin alıntılama kullanılarak yapılabileceğini belirtmektedir. Örnek: İletişim hayatın her alanı için önemlidir. Kevin Hogan'ın belirttiği gibi "Başarılı, samimi ilişkiler birbirleriyle iyi iletişim kuran insanları içerir."

Sayısal verilerden yararlanma, anlatımdaki düşünceyi desteklemek, inanılır ve güvenilir kılmak için sayılardan yararlanmaktır (Can, 2012). Bilgin (2006) sayısal verilerin bir düşünceyi inandırıcı kılmak için önemli olduğunu belirtmektedir. Örnek: "Gezileri sırasında gençlikte oluşturduğu uçma sevgisiyle bir havacılık okulu açmayı düşünür Vecihi Bey. 21 Nisan 1931'de ilk 'Türk Sivil Havacılık Okulu' nu kurar. İkisi kız olmak üzere 12 öğrenci kaydolur. Okulun sonunda sınıfın %100'ü mezun olmuştur (Akgül vd., 2018:221)."

MEB (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda düşünceyi geliştirme yollarının yer aldığı ilk kazanım 4. sınıf seviyesinde anlama alanındadır. "Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar (MEB, 2018:33)." kazanımının açıklamasında "Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır (MEB, 2018:33)." ifadesine yer verilmektedir. 5. sınıf seviyesinde okuma alanında aynı kazanımda karşılaştırma, benzetme, örneklendirme tekniklerinin yer aldığı görülmektedir. "Metindeki söz sanatlarını tespit eder (MEB, 2018)." kazanımında benzetme tekniği yer almaktadır. 6. sınıf seviyesinde okuma alanında "Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar (MEB, 2018:42)." karşılaştırma, benzetme, örneklendirme tekniklerinin yer aldığı görülür. Düşünceyi geliştirme tekniklerinin 4. sınıf seviyesinden itibaren Türkçe dersinin okuma, anlama, dinleme alanlarında yer aldığı görülmektedir; lakin MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı'nda düşünceyi geliştirme yollarının yazma alanında yer aldığı ilk kazanım 7. sınıf düzeyindedir. Dinleme alanında yer alan kazanım "Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder (MEB, 2018)." şeklindedir. Kazanımın açıklaması ise şu şekildedir: "Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır (MEB, 2018)." Daha sonra yine 7. sınıf düzeyinde; okuma alanında "Metinde kullanılan düşünceyi

geliştirme yollarını belirler (MEB, 2018).", yazma alanında bilgilendirici metin yazma kazanımın altında bir açıklama olarak "a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır (MEB, 2018)." şeklinde yer almaktadır. 8. sınıf düzeyinde dinleme/izleme alanında "Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder." Şeklinde yer alan kazanımın açıklaması "Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir (MEB, 2018)." şeklinde verilmektedir. Okuma/anlama kazanımları içerisinde "Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler (MEB, 2018).", son olarak yazma alanında bilgilendirici metin yazar kazanımının açıklamasında "a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır (MEB, 2018)." şeklinde yer aldığı görülür.

Sonuç olarak 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında programda öngörülen tanımlama, karşılaştırma ve benzetme olarak düşünceyi geliştirme yollarından üç tanesini; 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfa ek olarak örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma şeklinde üç tane düşünceyi geliştirme tekniğini yazılı anlatımda kullanması beklenir. Bu çalışmada 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarına düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım durumları cinsiyet, bir odaya sahip olma, aylık okunan kitap sayfası, internette geçirilen süre değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

– 7.sınıf öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmeyi kullanım durumları nasıldır?

– 7.sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmeyi kullanım durumları ile cinsiyet, bir odaya sahip olma, aylık okunan kitap sayfası, internette geçirilen süre değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

– 8.sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanmayı kullanım durumları nasıldır?

– 8.sınıf öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanmayı kullanım durumları ile cinsiyet, bir odaya sahip olma, aylık okunan kitap sayfası, internette geçirilen süre değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

– 7-8. sınıfta ortak olarak yer alan benzetme, karşılaştırma, tanımlama teknikleri kullanım durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı'nda düşünceyi geliştirme yollarının yazma alanında yer aldığı ilk kazanım 7. sınıf düzeyinde yer aldığından ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmalar "Araştırma probleminin en iyi şekilde test edilebilmesinde nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesini mümkün kılarak tamamlayıcı ve kapsamlı bir paradigma sunar (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017:21)." Karma yöntem bir çalışmada nicel ve nitel verilerin analizi ve yorumlanması anlamına gelir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Çalışmada öğrencilerin düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanım sıklığı ve durumun bazı değişkenler ile ilişkisini ortaya koymak için kesitsel tarama yönteminden elde edilen veriler düşünceyi geliştirme tekniklerini tespit etmek amacı ile doküman analizi yöntemi ile incelenmiş, ilişkinin tespiti için (X^2) Ki-Kare testi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Zonguldak ilinde kolay ulaşılabilir merkez ve taşra ortaokullarından 7 ve 8. sınıflarında okumakta olan 626 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait özellikler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 1: Sınıf düzeyine göre çalışma grubu özellikleri

	f	%
7. sınıf	311	49,7
8. sınıf	315	50,3
Toplam	626	100

Tablo 2: Cinsiyete göre çalışma grubu özellikleri

	f	%
Kız öğrenci	285	45,5
Erkek öğrenci	341	50,3
Toplam	626	100

Tablo 3: Oda sahibi olma durumuna göre çalışma grubu özellikleri

	f	%
Odası var	367	58,6
Odası yok	259	41,4
Toplam	626	100

Tablo 4: İnternet kullanım durumuna göre çalışma grubu özellikleri

	f	%
1 saat ve daha az	307	49
1 saatten fazla	319	51
Toplam	626	100

Tablo 5: Kitap okuma durumuna göre çalışma grubu özellikleri

	f	%
100 sayfa ve daha az	294	47
100sayfanın üzerinde	332	53
Toplam	626	100

Veri Toplama

Veriler 7 ve 8. sınıfta okumakta olan ortaokul öğrencilerine dağıtılan bir tarafı demografik bilgiler içeren bir tarafı da serbest yazma çalışması için ayrılan formlar yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilere dağıtılan serbest yazma çalışması formunda yer alan demografik bilgilerden sınıf seviyesi, cinsiyet, bir odaya sahip olma durumu, aylık okunan kitap sayfası ve internette geçirilen süre SPSS 21 paket programına işlenmiştir. Aylık okunan kitap sayfası 100 sayfa ve altında ve 100 sayfanın üstünde şeklinde, internette geçirilen süre bir saat ve altı ve bir saatten fazla olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin çalışmalarında düşünceyi geliştirme tekniklerinden hangilerini kullandığını tespit etmek amacıyla doküman analizi ile düşünceyi geliştirme tekniklerinin özelliklerine uygun kullanımlar araştırmacıların haricinde bir alan uzmanınca fişlenerek tespit edilmiştir. Alan uzmanı ve araştırmacıların tespitleri Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmıştır. Birinci

araştırmacı ile uzman arasındaki uyum oranı 397/(397+45)=0,89 ikinci araştırmacı ile uzman arasındaki uyum yüzdesi 401/(401+41)=0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ile uzmanlar arasında ortak kodlamalar haricindeki kodlama 391/ (391+51)=0,88 güvenilirlik oranında hesaplandığından çalışma güvenilir kabul edilmiştir. Cinsiyet, bir odaya sahip olma, aylık okunan kitap sayfası, internette geçirilen süre ile düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumuna ait veriler çapraz tablo ile karşılaştırılarak yorumlanmış ki-kare testi uygulanarak aralarındaki ilişki durumu incelenmiştir. Son olarak öğrencilerin düşünceyi geliştirme tekniklerini nasıl kullandıkları araştırmacılarca yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı'na göre 7. sınıf öğrencilerinden kullanması beklenilen düşünceyi geliştirme yolları benzetme, karşılaştırma, tanımlama teknikleridir.

Tablo 6: 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda tanımlama tekniğini kullanım durumu

	f	%
Tanımlama kullananlar	4	1,3
Tanımlama kullanmayanlar	307	98,7
Toplam	311	100,0

7. sınıf öğrencilerinin tanımlamayı %1,3 oranında kullandıkları görülmektedir. Tanımlama kullanan öğrencilerden biri erkek diğer üçü kız; üç öğrencinin bir odaya sahip olduğu birinin olmadığı, dördünün de günde bir saatten daha az internet kullandığı, ikisinin ayda yüz sayfanın üstünde kitap okuduğu, diğer ikisinin de yüz sayfa ve altında kitap okuduğu bilgileri yer almaktadır.

Yapılan tanımlama örnekleri şu şekildedir:

Doğa, yaşamımız sürdürdüğümüz çevrenin önemli bir parçasıdır.

Hayvanlar, doğamızı süsleyen varlıklardır.

Cumhuriyet insana verilen değerdir.[*]

Örneklerde görüleceği üzere dört tanım cümlesinin üçünde öznel tanımlama yapılmıştır. Tanımlama cümlelerinin bilimsel söylemden uzak oldukları görülmektedir. Sonuç olarak tanımlama tekniğinin 7. sınıf düzeyinde kullanım oranının çok az olduğu söylenebilir. Tanımlama tekniğini kullanan dört öğrencinin de günde bir saatten daha az internet kullanıyor olması dikkat çekicidir.

* Örnek olarak verilen öğrenci çalışmaları orijinal şekli ile alınmıştır.

Tablo 7: 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda benzetme tekniğini kullanım durumu

	f	%
Benzetme kullananlar	20	6,4
Benzetme kullanmayanlar	291	93,6
Toplam	311	100,0

7. sınıf öğrencilerinin benzetme tekniği kullanım oranı %6,4 oranında olup benzetme kullanan öğrencilerden sekizi erkek, on biri kızdır. Benzetme kullananların onu bir odaya sahip, dokuzu bir odaya sahip değildir; on üçü günde bir saatten daha az, altısı bir saatten daha fazla internet kullanım oranına sahiptir; üç kişi aylık yüz sayfa ve daha altında kitap okuma oranına sahipken on altısı yüz sayfanın üzerinde kitap okuma oranına sahiptir.

Cinsiyet değişkenine göre χ^2 (1, N=311)=.359, p>.05) bir odaya sahip olma değişkenine göre χ^2(1, N=311)= .817, p>.05) internet kullanım değişkenine göre χ^2 (1, N=311) =.321, p>.05) olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken okunan kitap sayfası değişkenine göre χ^2 (1, N=311)= .023, p<.05) olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan benzetme örnekleri şu şekildedir:

Tay gibi seker geyikler

Gökyüzü gibi masmavi gözleri

Doğa sevgisi olmayan bir insan yem yemesini bilmeyen bir kuş gibidir.

Yağmur gibi yağar insanların

Her yeri mis gibi kokar

Örneklerde görüleceği üzere benzetmelerin en çok gibi edatı ile yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8: 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda karşılaştırma tekniğini kullanım durumu

	f	%
Karşılaştırma kullananlar	77	24,8
Karşılaştırma kullanmayanlar	234	75,2
Toplam	311	100,0

7. sınıf öğrencilerinin karşılaştırma tekniği kullanım oranı %24,8 oranında olup bu tekniği kullanan öğrencilerden yirmi ikisi erkek, elli altısı kızdır. Bunlardan otuz yedisi bir odaya sahip kırkı odaya sahip değildir; kırk üçü günde bir saatten daha az otuz dördü bir saatten fazla internet kullanmaktadır; yirmi üçü aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken elli dördü aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır. Cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma tekniği kullanımı arasındaki ilişki $\chi^2(1, N=311)=.0, p<.05)$ olarak anlamlılık gösterirken bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=311)=.159, p>.05)$ internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=311)=.409, p>.05)$ okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=311)=.061, p>.05)$ ilişki olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Yapılan karşılaştırma örnekleri şu şekildedir:

Bu dört arkadaş küçük boylu ve zayıftı rakip ise tombul ve uzun.

Solucan kuştan akıllıymış.

Bazıları çevreyi korur bazıları pisletir.

Eskiden mızrak, kılıç, ucu sivri sopalar kullanırdılar ama teknoloji geliştikçe kılıç, sivri ve tehlikeli aletler yaptılar ama günümüzde silah. Tabanca, bomba, ve teknoloji var bunlardan dolayı insanlar bir düğme ile bütün şehri patlatıyorlar.

Hayvanların bazıları saldırgan bazıları ise çok insancıldır.

Örnekler haricindeki karşılaştırmalarda zor-kolay, var-yok, az-çok, küçük-büyük, iyi-kötü, zayıf-şişman, kalın-ince gibi zıt anlamlılık bildiren sözcüklerle ve en, daha, pek gibi derecelendirme sözcükleri ile karşılaştırmaların yapıldığı örneklerdir.

Türkçe Programına göre 8. sınıf öğrencilerinden kullanması beklenilen düşünceyi geliştirme yolları benzetme, karşılaştırma, örneklendirme, tanık gösterme, tanımlama, sayısal verilerden yararlanma teknikleridir.

Tablo 9: 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda tanık gösterme tekniği kullanım durumu

	f	%
Tanık gösterme kullananlar	4	1,3
Tanık gösterme kullanmayanlar	311	98,7
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin tanık gösterme tekniği kullanım oranı %1,3 oranında olup bu tekniği kullanan öğrencilerden ikisi erkek, ikisi kızdır. Bunlardan üçü bir odaya sahip biri bir odaya sahip değildir; ikisi günde bir saatten daha az ikisi bir saatten fazla internet kullanmaktadır; tanık gösterme tekniği kullananların dördü de aylık yüz

sayfadan daha fazla kitap okumaktadır. Sonuç olarak kitap okuma oranı yüksek olan öğrencilerin tanık gösterme tekniğini kullandığını söyleyebiliriz.

Yapılan tanık gösterme örnekleri şu şekildedir:

Ben bu kavramı sosyal medyadan öğrendim. İyi ki de öğrendim. Herkesin düşündüğü gibi feminizm kadın savunuculuğu değilmiş. Kadın, erkek, hayvan her ne olursa olsun herkes eşittir demekmiş.

Hiçbir canlı aptal değildir ama siz bir balığa ağaca çıkmasını söylerseniz o bütün ömrünü aptal olarak geçirir.

Atatürk'ünde dediği gibi "sporcunun zeki, çevik ve ahlaklısını severim."

Çünkü beterin beteri var derler ya

Örneklerde görüleceği üzere tanık gösterme tekniğine uygun bir örnek bulunmaktadır, ancak sınıf seviyesi gözetilerek aktarma olduğu tespit edilen örnekler de tanık gösterme tekniğine dâhil edilmesine rağmen bu tekniğin çok az kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10: 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda tanımlama tekniği kullanım durumu

	f	%
Tanımlama kullananlar	19	6
Tanımlama kullanmayanlar	296	94
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin tanımlama tekniği kullanım oranı %6 oranında olup bu tekniği kullanan öğrencilerden on biri erkek, sekizi kızdır. Bunlardan on biri bir odaya sahip sekizi bir odaya sahip değildir; dokuzu günde bir saatten daha az onu bir saatten fazla internet kullanmaktadır; sekizi aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken on biri aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.286$, $p>.05$) bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.875$, $p>.05$) internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=1$ $p>.05$) okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.247$, $p>.05$) tanımlama kullanımında bir ilişki ortaya çıkmamaktadır.

Yapılan tanımlama örnekleri şu şekildedir:

Teknoloji insanların hayatını kolaylaştıran onlara yardım eden teknolojik ürünlerin yapılması için gereken bilgi

Futbol yirmi iki kişiyle oynanır. İki takım arasında geçen bir müsabakadır.

Dünya bizi hayvanları bitkileri ve gözle görülmeyen canlıları içinde bulunduran yerdir.

Spor denilince akla gelen ilk şeydir futbol.

Gezegenler uzay boşluğunda yer alan çeşitli rengte olan cisimlerdir.

…zaman ömür ve ecel arasındaki süredir.

Hayal kurmak insanı rahatlatan, gerçek dünyadan biraz uzaklaştıran birşeydir.

Vatan benim hayatımdaki en değerli şeylerdendir.

Köpekler sahibine bağlı ve çok akıllı hayvanlardır.

Kitaplar bizim dostlarımızdır.

Arkadaşlar iyi günde yanınızda olup, kötü günde size arkasını dönen kimselerdir.

Bilim çok önemli bir şeydir.

8. sınıflarda tanımlama kullanım oranının yükseldiği görülmekle beraber nesnel tanımlama cümlelerinin de kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Tablo 11:8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda benzetme tekniği kullanım durumu

	f	%
Benzetme kullananlar	59	18,7
Benzetme kullanmayanlar	256	81,3
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin benzetme tekniği kullanım oranı % 18,7 olup bu tekniği kullanan öğrencilerden yirmi üçü erkek, otuz altısı kızdır. Bunlardan otuz dördü bir odaya sahip yirmi beşi bir odaya sahip değildir; yirmi dokuzu günde bir saatten daha az otuzu bir saatten fazla internet kullanmaktadır; yirmi üçü aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken otuz altısı aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır.

Benzetme kullanımının cinsiyet değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.003$, $p<.05$) olarak okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.006$, $p<.05$) olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.510$, $p>.05$) internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.632$, $p>.05$) olarak ilişkisiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan benzetme örnekleri şu şekildedir:

Hayvan sevgisi insan sevgisi gibidir.

Yaşadıklarımız rüya gibiydi.

Sen ki hilkat denilen ummanın/En büyük incisisin

Sonra o renkli yerden birden karşılarına kaplan gibi bir hayvan çıkmış.

İsis'in kutsal heykeli gibi tanınan bir isimdir.

Aynı dört yapraklı yonca gibi zor bulunur.

Eğitimin olmadığı yerde öğretim vermek, bir çöle fidan dikip bırakmak gibidir.

8. sınıfta benzetme tekniğinin kullanım oranının arttığı görülmekle beraber benzetme kullanımının basit benzetme biçimlerinden *Sen ki hilkat denilen ummanın/En büyük incisisin* şeklinde sanatsal anlamda gelişim gösterdiği görülmektedir.

Tablo 12: 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda sayısal veri kullanım durumu

	f	%
Sayısal veri kullananlar	52	16,5
Sayısal veri kullanmayanlar	263	83,5
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanma tekniği kullanım oranı % 16,5 olup bu tekniği kullanan öğrencilerden yirmi altısı erkek yirmi altısı kızdır. Bunlardan otuz beşi bir odaya sahip on yedisi bir odaya sahip değildir; yirmi altısı günde bir saatten daha az yirmi altısı bir saatten fazla internet kullanmaktadır; yirmi yedisi aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken yirmi beşi aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır.

Sayısal verilerden yararlanmanın cinsiyet değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.377$, $p>.05$) bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.502$, $p>.05$) internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.670$, $p>.05$) okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.747$, $p>.05$) anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Kullanılan sayısal verilerden yararlanma örnekleri şu şekildedir:

Babamın aylık geliri 200.3000 bir var.

Maçlar doksan dakika oynanır.

Atatürk 1881 yılında Selanik'te doğdu.

Evimiz 4 katlı en alt katı boş 2. katta biz oturuyoruz 3. katta babaannem ve büyükbabam oturuyor en üst kat ise çatı.

Örneklerden anlaşılacağı üzere 8. sınıf öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanma şeklinin bir düşünceyi kanıtlamak maksadıyla istatistiki veri sonuçları kullanımından ziyade tarih kullanımı, varlıkların sayıları ve sıralama amaçlı sayıların kullanımı şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13: 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda örneklendirme tekniği kullanım durumu

	f	%
Örneklendirme kullananlar	62	19,7
Örneklendirme kullanmayanlar	253	80,3
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin örneklendirme tekniği kullanım oranı % 19,7 olup bu tekniği kullanan öğrencilerden yirmi üçü erkek otuz dokuzu kızdır. Bunlardan otuz ikisi bir odaya sahip otuzu bir odaya sahip değildir; yirmi yedisi günde bir saatten daha az otuz beşi bir saatten fazla internet kullanmaktadır; yirmi beşi aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken otuz yedisi aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır.

Örneklendirme kullanımının cinsiyet değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.001$, $p<.05$) okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.010$, $p<.05$) anlamlılık gösterdiği ortaya çıkarken bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.076$, $p>.05$) internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.622$, $p>.05$) şeklinde ilişkisiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kullanılan örneklendirme tekniği örnekleri şu şekildedir:

Örnek verecek olursak Çoğu Afrika ülkesi bu yüzden sömürgeden ve adı değişmiş şekilde manda ve himayeden kurtulamaz

Buna örnek olarak: Çamaşır makinesi çamaşırları daha hızlı, daha temiz…

Günümüzde birçok teknolojik aletler vardır. Televizyon bunlardan biridir.

Örneğin denizlerimizi, havamızı, toprağımızı ve en önemlisi içecek sularımızı kirleterek dünyanın dengesini bozuyoruz.

"Gerek bir kuşun kanadında sarf edilen emek, gerek bir maden işçisinin alnından akan kara ter…" örneğinden de anlaşılacağı üzere 8. sınıflarda örnekleme kullanımının yalnız örnek vererek bir düşünceye destek amacı ile değil sanatsal anlatım biçimi şeklinde geliştiği söylenebilir.

Tablo 14:8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda karşılaştırma tekniği kullanım durumu

	f	%
Karşılaştırma kullananlar	145	46
Karşılaştırma kullanmayanlar	170	54
Toplam	315	100,0

8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırma tekniği kullanım oranı % 46 olup bu tekniği kullanan öğrencilerden altmış beşi erkek sekseni kızdır. Bunlardan seksen sekizi bir odaya sahip elli yedisi bir odaya sahip değildir; yetmişi günde bir saatten daha az yetmiş beşi bir saatten fazla internet kullanmaktadır; altmış beşi aylık yüz sayfadan daha az kitap okurken sekseni aylık yüz sayfadan daha fazla kitap okumaktadır.

Karşılaştırma kullanımı ile okunan kitap sayfası değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.001$, $p<.05$) olarak anlamlılık ortaya çıkarken cinsiyet değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.377$, $p>.05$) bir odaya sahip olma değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.642$, $p>.05$) internet kullanım değişkenine göre $\chi^2(1, N=315)=.527$, $p>.05$) şeklinde ilişkisiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kullanılan karşılaştırma tekniği örnekleri şu şekildedir:

…bunları temizlemek için herkes seferber olması gerek olmassa her yer çöp yığınıyla dolar…

Böyle toplumlarda iç savaşlar sonucu ülkenin sonu gelebilir

Çamaşır makinesi çamaşırları daha hızlı, daha temiz, daha kolay yıkamamızı zamandan kazanç sağlar.

Güneşten daha büyük bir yıldız var.

…en kötüsü ise yaktığı ateşi söndürmüyor…

100-150 yıl önce dünyamız çok farklıydı.

Örneklerden anlaşılacağı üzere hem 7 hem de 8. sınıfların karşılaştırma kullanım şekilleri somut varlıkların karşılaştırılmasından daha üst düzeyde olayları, durumları, zamanları hatta bir eylemin gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi durumunda olabileceklerin bile karşılaştırılabilmesi düzeyinde gelişmiş olduğu görülmektedir.

Benzetme, karşılaştırma, tanımlama teknikleri 7 ve 8. sınıfta yer aldığı için 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencilerinin bu teknikleri kullanım durumları karşılaştırılması yapılmıştır.

Tanımlama kullanımının $\chi^2(1, N=626)=.003$, $p<.05$) anlamlılık derecesinde, benzetme tekniği kullanımın $\chi^2(1, N=626)=.0$, $p<.05$) anlamlılık derecesinde, karşılaştırma tekniği kullanımının $\chi^2(1, N=626)=.0$, $p<.05$) anlamlılık derecesinde sınıf seviyesine göre farklılaştığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada üzerinde inceleme yapılmış düşünceyi geliştirme tekniklerinden tanımlamanın kullanımının 7. sınıflarda %1,3 oranında olduğu ve kullanılan tanımlamaların nesnellikten uzak olduğu ortaya çıkmaktadır. Ünlü (2013)'ye göre tanımlama tekniği karşılaştırma tekniğinden sonra en sık kullanılan teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun temel nedeni Ünlü (2013)'nün çalışmasında anlatım biçimlerine göre ko-

nuların açıklayıcı ve tartışmacı anlatımla yaptırılması olabilir. Yapılan bu çalışmaya göre 7. sınıflarda tanımlama kullanımının cinsiyet, öğrencinin bir odası olması, internet kullanımı ve bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı ile anlamlı ilişkisi bulunamamıştır. Bu nedenle öğrencilere tanım kavramın öğretilmesi hususunda dikkat edilmesi ve yazılı anlatımda tanımlamayı kullanabilecekleri konuda çalışmalar yaptırılmasına özen gösterilebilir.

Benzetme tekniğinin 7. sınıflarda %6,4 oranında kullanıldığı ve benzetme kullanımının yalnız öğrencinin bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı ile kitap okuyanlar lehine ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmaya paralel olarak Tiryaki ve Yılmaz (2016)'a göre de en çok kullanılan ikinci teknik benzetme tekniğidir.

Karşılaştırma tekniğinin 7. sınıflarda %24,8 oranında kullanıldığı ve cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Ünlü (2013), Tiryaki ve Yılmaz (2016)'a göre de karşılaştırma 7. sınıflarda en çok kullanılan tekniktir. Tekniğin kız öğrenciler lehine anlamlılık göstermesinde gelişim süreci açısından kız öğrencilerin içinde bulundukları dönemin özelliği gösterilebilir.

Düşünceyi geliştirme tekniklerinden tanık gösterme tekniği kullanımının 8. sınıflarda %1,3 oranında ve bu tekniği kullananların tamamının bir ayda 100 sayfa üzerinde kitap okudukları ortaya çıkmaktadır. Tanık gösterme tekniğinin mevcut düşünceyi desteklemek amacıyla başkalarının düşüncesini bilmeyi gerektirdiği düşünülünce kitap okuma ile tekniğin kullanımının anlamlı olması manidar görünmektedir.

Tanımlama tekniği kullanımının 8. sınıflarda %6 oranında ve 7. sınıflara göre bu tekniğin kullanımında artış olduğu ortaya çıkmaktadır. Tanımlama tekniği kullanımının cinsiyet, öğrencinin bir odası olması, öğrencinin internet kullanımı ve bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı ile herhangi bir ilişkisi olmadığı ortaya çıkmaktadır. Tanımlama tekniği kullanımının Ünlü (2013)'nün çalışmasında karşılaştırma tekniğinden sonra en çok kullanılan teknik olması Ünlü (2013)'de konuların açıklayıcı ve tartışmacı anlatımla yaptırılması olabilir.

Sayısal verilerden yararlanma tekniğinin 8. sınıflarda %16,5 oranında kullanıldığı ve tekniğin kullanımı ile cinsiyet, öğrencinin bir odası olması, öğrencinin internet kullanımı ve bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Öğrencilerin sayısal veri kullanımlarının istatistiki verileri düşünceye destek amacıyla kullanmaktan uzak olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Benzetme tekniği kullanımının 8. sınıflarda %18,7 oranında kullanıldığı ve cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, öğrencinin bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı ile kitap okuyanlar lehine ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Örneklendirme tekniği kullanımının 8. sınıflarda %19,7 oranında kullanıldığı ve cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, öğrencinin bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı ile kitap okuyanlar lehine ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Karşılaştırma tekniği kullanımının 8. sınıflarda %46 oranında kullanıldığı ve öğrencinin bir ayda okuduğu kitap sayfa sayısı değişkeni arasında kitap okuyanlar lehine ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

8. sınıflarda karşılaştırma tekniği en çok kullanılan teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Ünlü (2013) tarafından da desteklenmektedir.

2018 Türkçe Programı yazma alnında hem 7 hem de 8. sınıf düzeyinde yer alan tanımlama, benzetme ve karşılaştırma tekniklerinin sınıf düzeyine göre kullanımlarının karşılaştırılmasında 8. sınıflar lehine anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf düzeylerine göre düşünceyi geliştirme teknikleri kullanımının farklılık göstermesi Ünlü (2013) tarafından da desteklenmektedir; lakin çalışmamız Ünlü (2013)'nün sonuçlarının tersine bu farkı 8. sınıflar lehine göstermektedir. Bu noktada çalışmamızda öğrencilere gerek metin türünde gerek konu açısından herhangi bir yönlendirmenin yapılmamış olmasına dikkat etmek gerekmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre düşünceyi geliştirme teknikleri kullanım durumunun kızlar lehine sık ve yaygın olduğunu belirten Ünlü (2013)'nün çalışmasına paralel şekilde çalışmamızda da 8. sınıflarda benzetme ve örneklendirme kullanımının kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmaya göre de öğrencilerin, Tiryaki ve Yılmaz (2016)'ın belirttiği gibi tanık gösterme, tanımlama ve sayısal verileri kullanma açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yazma alanında 7-8. sınıf seviyesinde kazanım olarak yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımının yazma alanında 5. sınıftan itibaren farklı metin türlerinde yazma çalışmaları içerisinde yer alması gerektiği düşünülebilir. Düşünceyi geliştirme tekniğinin öğretilmesi ve yazma alanında kullanılmasının yanı sıra öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilecekleri konuların seçimine dikkat edilmeli, ana fikir ve yardımcı fikirleri desteklemek amacıyla düşünceyi geliştirme yollarının ana fikir ve yardımcı fikirleri destekleyecek nitelikte kullandırılması hususunda çalışmalar yapılabilir.

Sınıf seviyesi yükseldikçe düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımında anlamlı olarak yükselme görülmesi 8. sınıf düzeyinde yazma çalışmalarında düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımının uygun yazı türlerini kullanılarak desteklenmiş etkinliklerle yoğunlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı.* İstanbul: Binet Matbaacılık.

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı.* Y.Y.: MEB.

Bayramıçlılar, Ö., Tosun, N. ve Ak, N. (1990). *Sözlü, Yazılı ve Bilimsel Anlatım Tekniği.* İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı.

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz.* Ankara: Anı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Erbilen, M. (2014). Ortaokul 8. sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal BİIimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi A.B.D (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Esra, Tiryaki, E. ve Yılmaz, Z. (2016). 7. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yapılarına Göre Düşünceyi Geliştirme Yollarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 2193-2208.

Ergin, M. (1998). *Üniversiteler İçin Türk Dili.* İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kocakaplan, İ. (2008). *Açıklamalı Edebî Sanatlar.* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 193.

Mazlum, M., & Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma yöneteminin Belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1-21.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M., (1994). *Qualitative Data Analysis.* London: Sage Publication.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB.

Müldür, M., & Çevik, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-149.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 265-275.

Oxford. (2019a). 03 22, 2019 tarihinde https://en.oxforddictionaries.com/: https://en.oxforddictionaries.com/definition/definition adresinden alındı

Oxford. (2019b). 03 22, 2019 tarihinde https://en.oxforddictionaries.com/definition/compare adresinden alındı

Oxford. (2019c). 03 22, 2019 tarihinde https://en.oxforddictionaries.com/definition/analogy adresinden alındı

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

TDK. (2019a). *Türk Dil Kurumu*. 03 22, 2019 tarihinde www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c94f4aa54e571.14529446 adresinden alındı

TDK. (2019b). *Türk Dil Kurumu*. 03 22, 2019 tarihinde www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c94f567421541.69809430 adresinden alındı

TDK. (2019c). *Türk Dil Kurumu*. 03 22, 2019 tarihinde www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c94f56b62a9b3.55858460 adresinden alındı

TDK. (2019d, Kasım 07). *Türk Dil Kurumu*. www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a01b04e3bf395.71076734 adresinden alınmıştır

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Ünlü, A. (2013). Ortaokul 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. Çanakkale: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yenen Avcı, Y. (2019). 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Yer Verdikleri Anlatım Biçimleri İle Düşünceyi Geliştirme Yolları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 316-326.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (149-176)

2018 YILI TÜRKÇE DERSİ (1-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI İLE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ROMAN TÜRÜNÜN YERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adem ORAKÇI[1], Serdar ARHAN[2]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aorakci93@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5702-3532.

2 Şube Müdürü V., MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, serdar.arhan@meb.gov.tr, ORCID ID: 0000-0002-8054-3632.

Geliş Tarihi: 25.09.2019 **Kabul Tarihi:** 11.12.2019

Öz: İlköğretim kurumlarında Türkçe derslerinin öğretimi çok büyük bir önem arz etmektedir. Konuların öğrencilere daha iyi ve daha kolay öğretilebilmesinde verilen örnekler de bu denli önemlidir. Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ilkokul ve ortaokullarda okutulmakta olan Türkçe dersi konularının öğretiminde, ders kitabı yazarlarının Türk ve dünya edebiyatına mal olmuş romanlardan seçmiş oldukları metinler, söz konusu derslerin eğitim ve öğretimine ne ölçüde katkı sağladığı bu araştırma kapsamında çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe ders kitaplarında Türk ve dünya edebiyatından seçilen romanlardan hangilerine yer verildiği, roman türü metinlerin öğretiminde nasıl bir yol izlendiği, roman türüne ne kadar değinildiğini tespit etmek ve bu doğrultuda değerlendirmelerde bulunmaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup araştırma verileri, doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda roman türünün öğretimine önem verildiği, bu Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında roman türünden metinlere yer verildiği fakat roman türü konusunda yeterince bilgi verilmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra roman türünde metinlerin öğretiminde yazarların esnek hareket ettiği ve roman türünün öğretiminde sistemli bir yol izlenmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), ders kitabı, Türkçe ders kitapları (2018), roman türü, Türkçe ders kitaplarında roman (2018)

2018 TURKISH COURSE CURRICULUM (1-8TH GRADE) AND THE PLACE OF NOVEL GENRE IN TURKISH COURSE BOOKS RESEARCH ARTICLE

Abstract:

The education of Turkish in primary school institutions carries great importance. The examples that are given to teach the subjects better and easier is as important as education. In this study, on what level the texts that coursebook authors chose from the novels of Turkish and world's literature contribute to the education of Turkish course subjects which are taught in primary and secondary was discussed with various aspects. The aim of this study is to determine which novels that were chosen from the Turkish and world's literature were included how they are taught in the Turkish course books that were put into practice in the academic year of 2019-2020 by being prepared in accordance with the Turkish curricula of primary education (primary and secondary schools) which were updated in 2018 and to make assessments accordingly. Survey model was used in the study and the data of the study was collected with document review method. According to the obtained results, it was observed that the education of novel genre has an importance in Turkish Curriculum and texts from the novels are included in Turkish course books that are prepared in accordance with this Curriculum, however, sufficient knowledge is not given to students about novels. Additionally, it was determined that authors are flexible in terms of including texts from novels and do not follow a systematic path in teaching novel genre.

Keywords: Curriculum, Turkish language curriculum (2018), course book, Turkish language coursebooks (2018), novel genre, novel genre in Turkısh language coursebooks (2018)

Giriş

İnsanı anlatan edebî türlerin en önemlilerinden olan roman türünün, dünya edebiyatındaki ilk örneğini, 16'ncı yüzyılda, İspanyol yazar Miguel de Cervantes, *"Don Kişot"* adlı eseriyle vermiştir. 17'inci yüzyılda İngiliz edebiyatında Daniel Defo'nun *"Robinson Crosoe"* adlı romanı, bu türün bir diğer önemli örneğini oluşturur. 19'uncu yüzyılda ise Fransız yazar Victor Hougo'nun Romantizmin etkisinde yazdığı *"Sefiller"* gibi romanlar ile Batı edebiyatında roman, yaygın bir edebî tür olarak gelişmiş ve kabul görmüştür.

Modern anlamda roman, Türk edebiyatına ilk kez Tanzimat Edebiyatı Dönemi'nde, önce Batı'dan yapılan çevirilerle girmiştir. *"Türkiye'de okunan ilk Fransız romanı, Yusuf Kâmil Paşa (1808-1876)* tarafından çevrilen *"Telemak"* tır *(1862). Büyük bir rağbet görerek yedi yılda dört defa basılan ve tamamıyla pedagojik bir muhtevaya sahip bulunan bu eser"*den (Akyüz, 1979, 46-47) sonra birçok Batılı yazardan çok sayıda tercümeler yapıldığı görülür. Tercümeler konusunda Akyüz, tespitlerini şu şekilde sürdürür: *"Türk aydınlarının üzerinde geniş etkiler yapan ilk romanlar ise "Sefiller" (1862), Robenson Crosoe" (1864), "Monto Kristo" (1871), "Atala" (1872) ve "Pol ve Virjini" (1873) gibi bütün dünyaca tanınmış romanlardır."* (Akyüz, 1979, 47).

Türk edebiyatında ilk yerli roman örneği ise Şemsettin Sami'nin "*Taaşşuk u Talat ve Fitnat"* adlı romanı (1872) ile başlamıştır. Daha sonra Namık Kemal, *"İntibah"* (1876) adlı romanıyla ilk edebî roman, "*Cezmi"* (1880) romanıyla da ilk tarihî roman örneğini vermiştir. Bunları Hâce-i Evvel Ahmet Mithat Efendi'nin, "*Felatun Bey ve Rakım Efendi"* (1875), *"Süleyman Musli" (1877), "Henüz On Yedi Yaşında" (1881), "Dürdane Hanım" (1882), "Dünyaya İkinci Geliş" (1874)* gibi romanları takip etmiştir. Recaizade Mahmut Ekrem'in "*Araba Sevdası"* (1895) adlı romanı ve Sami Paşazade Sezai'nin "*Sergüzeşt"* (1889) romanı, Nabizade Nazım'ın yazdığı ilk köy romanı "*Karabibik"* (1890) ve bir diğer romanı "*Zehra"* (1895) da Dönemin önemli örneklerindendir.

Tanzimat Dönemi yazarları, sanat halk içindir anlayışı ile diğer edebî türlerde olduğu gibi roman türüyle de halka okuma alışkanlığı kazandırarak bilinçlendirmek ve eğitmek istemişlerdir. Gerek tercüme gerekse telif romanlarının çok okunması, kısa zamanda birçok yazar tarafından çok sayıda roman yazılarak romanda teknik mükemmeliyete ulaşılması, zaman zaman devlet tarafından bazı romanların sansür edilmesi gibi gelişmeler göstermektedir ki halkı eğitmek ve bilinçlendirmek konusunda Tanzimat yazarları yeterince farkındalık oluşturmayı başarmışlardır.

Servet-i Fünun Dönemi'nin (1896-1901) en önemli nesir yazarlarından olan Halit Ziya Uşaklıgil, "*Sefile" (1886), "Nemide" (1889), "Bir Ölünün Defteri" (1890), "Ferdi ve Şürekâsı" (1894), "Mai ve Siyah" (1895), "Kırık Hayatlar" (1924), "Aşk-ı Memnu" (1925)* gibi sayıları bir hayli kabarık romanlarıyla Dönemin roman tekniği bakımından en başarılı örneklerini vermiştir. Türk edebiyatında ilk psikolojik roman olarak kabul edilen *"Eylül"* (1901) başta olmak üzere diğer romanlarıyla da Mehmet Rauf, Dönem'in önemli roman yazarları arasında yer almaktadır.

Servet-i Fünun'dan bağımsız olarak natüralist bir yaklaşımla çok sayıda roman yazan Hüseyin Rahmi Gürpınar (1864-1944), özellikle "*Mürebbiye"* (1899) romanında Fransız mürebbiyelerin birçoğunun, ülke çocuklarının eğitimi adına Osmanlı aile yapısını ahlaken bozduklarını ve toplumu yozlaştırdıklarını gözler önüne serer.

Millî Edebiyat Dönemi'nden (1911-1923) itibaren Türk romanı, yeni bir millî heyecana kavuşmuştur. Cumhuriyet Dönemi'nde, 1923'ten günümüze kadar birçok roman yazarı, bu alanda Türk edebiyat tarihine mal olmuş özgün ve önemli eserler vermişlerdir.

Eğitimci yazarlarımızdan Reşat Nuri Güntekin; *"Çalıkuşu" (1922), "Dudaktan Kalbe" (1923), "Damga" (1924), "Yeşil Gece" (1928), "Acımak" (1928), "Yaprak Dökümü" (1930), "Kızılcık Dalları" (1932), "Kan Davası" (1960)* gibi romanları ile Dönemin en çok okunan yazarlarından olmuştur. Halide Edip Adıvar (1884-1964); *"Ateşten Gömlek" (1923), "Vurun Kahpeye" (1926), "Kalp Ağrısı" (1924), "Zeyno'nun Oğlu" (1928), "Sinekli Bakkal" (1936), "Tatarcık"* (1939) gibi romanları ile Yakup Kadri Karaosmanoğlu da *"Kiralık Konak" (1922), "Nur Baba" (1922), "Hüküm Gecesi" (1927), "Sodom ve Gomore" (1928), "Yaban" (1932), "Ankara" (1934), "Bir Sürgün"* (1937) gibi eserleri ile Cumhuriyet Dönemi'nin roman türünde önde gelen yazarları arasında yer almışlardır.

Yine bu Dönemde Peyami Safa (1899-1961), Hâlide Nusret Zorlutuna (1901-1984), Ahmet Hamdi Tanpınar (1901-1962), Mahmut Yesari (1885-1945), Aka Gündüz (1886-1958), Ethem İzzet (1903-1967), Sabahattin Ali (1907-1948), Suat Derviş (1905-1972), Mithat Cemal (1885-1956), Tarık Buğra (1918-1994), Kemal Tahir (1910-1973), Orhan Kemal 1914-1970), Yaşar Kemal (1923-2015), Gülten Dayıoğlu (1935-…) gibi birçok yazar, roman türünde kayda değer eser verenler arasındadır.

Diğer taraftan bizde **çocuk edebiyatı,** Tanzimat Dönemi'nde ilk ürünlerini vermeye başlamış, II. Meşrutiyet Dönemi'nden sonra hız kazanmış, Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra da 1950'li yıllarda hareketlenme ve canlanma yaşamıştır. 1980'li yıllardan günümüze doğru gelindikçe çocuk edebiyatı ürünlerinde ve bu saha ile uğraşan sanatçı sayısında bir hayli artış görülmüştür (Yılar ve Turan, 2007, 244).

Çocuk edebiyatında birçok türde eser verilmekle birlikte roman türü bu edebiyatta ayrı bir yere ve öneme sahip olmuştur. Çocuk edebiyatı türü olarak roman, çocuğun, somut işlemler dönemini bitirdikten sonra olayları çok boyutlu düşünmeye başladığı on bir yaşından sonra zevkle okuyabileceği sanat ürünleridir. Roman çocuklara, olayların neden ve niçinleri üzerinde geniş düşünme, olaylar arası bağ kurma, olayları bütün içinde ayrıntılara inerek görme fırsatı verir. Çocuk romanla hayal gücünü, düşünce ufkunu ve yaratıcı gücünü geliştirebilir. O nedenle ilköğretim ve lise yıllarında çocuklara klasiklerin okutulması, büyük romancılarla karşı karşıya kalmalarının sağlanması gerekir (Güleryüz, 2006, 279). Ayrıca çocukların zevk alarak okuduğu, onların duygusal, düşünsel ve toplumsal açıdan gelişimlerini tamamlayan nitelikli hikâye ve romanlarda konuların tespiti, bu sahada eser veren sanatçıların eserlerinin çözümlemesiyle daha sağlıklı sonuçlar verecektir (Gürel vd., 2007, 112) şeklinde ifade edilmekte ve romanlarda konu tespitinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bizde ilk çocuk romanı *"Küçük Paşa"* (1910)'dır. Yazarı, Ebubekir Hazım. Sonra Mahmut Yesari'nin *"Bağrıyanık Ömer"* inden (1930) ve Reşat Nuri Güntekin'in *"Kızılcık Dalları"* (1932)'ından söz edilebilir. Bu arada, iki kitaptan söz etmek gerekir. Huriye Öniz'in *"Köprü Altı Çocukları"* (1936), Andersen ödülünü alan Cahit Uçuk'un *"Türk İkizleri"* (1937). Doğan Kardeş Yayınları'nın düzenlediği çocuk romanı yarışmasında (1964) Mehmet Seyda'nın *"Bir Gün Büyüyeceksin"*i birinci, Vâlâ Nurettin-Nihal Ka-

ramağralı'nın *"Korkusuz Murat"*ı ikinci, Talip Apaydın'ın *"Toprağa Basınca"*sı üçüncü olmuştur (Nas, 2004, 268). Bunların yanı sıra çocuk edebiyatında roman türünde birçok eser ortaya çıkmıştır. Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun *"Kızıl Tuğ"* (1923), *"Atlı Han"* (1924), *"Türk Korsanları"* (1926) gibi romanlardaki serüvenlerle çocukların zevkle okudukları kitaplar olmuştur. Uzun yıllar çocuk romanları yazmış olan Kemalettin Tuğcu, *"Saadet Burcu"* (1943), *"Küçük Sevgili"* (1946), *"Küçük Mirasyedi"* (1969), *"Sokak Köpeği"* (1975) vb. romanlarıyla bir dönem çocukları tarafından okunmuştur. Gülten Dayıoğlu uzun zaman çocuk romanı türünde en önemli isimlerden biri olmuş ve *"Fadiş"* birçok çocuk tarafından okunmuştur. *"Yurdumu Özledim"* (1977), *"Ben Büyüyünce"* (1979), *"Dünya Çocukların Olsa"* (1981), *"Akıllı Pireler"* (1982), *"Işın Çağı Çocukları"* (1984), *"Ölümsüz Ece"* (1985), *"Tuna'dan Uçan Kuş"* (1992) adlı romanları da çocuklar tarafından yine ilgiyle okunmuştur. Muzaffer İzgü'de yine eserleriyle çocukların dünyasını aydınlatmıştır (Yılar ve Turan, 2007, 166).

MEB'in 2005 tarihli ve 2005/70 sayılı Genelgesi ile uygulamaya koyduğu "İlköğretim 100 Temel Eser" listesinde yer alan Şükûfe Nihal'in *"Domaniç Dağlarının Yolcusu"*, Peyami Safa'nın *"Havaya Uçan At"* , İbrahim Örs'ün *"Göl Çocukları"*, Kemalettin Tuğcu'nun *"Kuklacı"*, Bekir Yıldız'ın *"Arılar Ordusu"*, Ahmet Yılmaz Boyuağa'nın *"Yankılı Kayalar"* , Hasan Nail Canat'ın *"Bir Küçük Osmancık Vardı"* , Rıfat Ilgaz'ın *"Halime Kaptan"*, Cahit Uçuk'un *"Gümüş Kanat"* adlı romanları da çocuk edebiyatı kapsamında ilgiyle okunan eserler arasındadır. Enver Behnan Şapolyo'nun tarihî çocuk romanı *"Yayla Gülü"* de bu eserler arasında sayılabilir.

Roman türü, birçok araştırmada da (Çetinkaya Edizer ve Çelik, 2012, 820; Gökçe, 2012, 828) olduğu gibi Türk toplumu tarafından çok okunan ve sevilen edebî türler arasında yer almış ve bu türde birçok eser ortaya çıkmıştır. Gerek Türk edebiyatından gerek dünya edebiyatından birçok yazarın roman türünde güçlü eserler vermiş olması, Türk Millî Eğitim sistemi içinde Millî Eğitim Bakanlığının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar hazırlamış olduğu: 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yılları ilkokul Türkçe programlarında; 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017 ve 2018 yılları Ortaokul Türkçe programlarında roman türünün yer almasını sağlamıştır.

Öğretim programları eğitimin önemli ayaklarından birisidir. Öğretim programlarının içerisinde de kültürün aktarıcısı olan "dil" in öğretimine yönelik öğretim programlarından Türkçe dersi öğretim programları ayrı bir önem arz etmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında edebî türlerin öğretimi, üzerinde çok durulan konulardan biri olmuştur. Bu türlerin başında gelenlerden biri de roman türüdür.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze değin hazırlanan bütün Türkçe dersi öğretim programlarında Türk edebiyatında ve dünya edebiyatında önemli bir yeri olan roman türünün tespiti çok geniş bir çalışma alanını kapsadığı için örneklem alma yoluna gidilmiş ve çalışmaya MEB'in 2018 yılında güncellemiş olduğu Türkçe Dersi (1-8.

Sınıflar) Öğretim Programı ve bu Öğretim Programı kapsamında hazırlanan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları dâhil edilmiştir.

MEB'in güncellemiş olduğu Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programlarının; millî ve manevi değerleri içermesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hazırlanması gibi yönleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe ders kitaplarına alınan Türk ve dünya edebiyatından seçilen roman türü metinler, bu kapsamda da incelenmiş ve roman türüyle ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Çalışma kapsamındaki Türkçe ders kitapları tek başına ele alınmamış, ilgili olduğu öğretim programıyla bağlantı kurularak değerlendirilmiştir. Çünkü ders kitaplarını oluşturan asıl kaynağın öğretim programları olmasından dolayı öncelikle öğretim programı irdelenmiştir. Oysaki eğitim sisteminde bilinen bir gerçek vardır ki o da öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan eğitim aracının ders kitapları olmasıdır. Ders kitapları bir nevi öğretim programlarının bilinen, tanınan yüzü gibidir. Ders kitapları hazırlanırken onun sınırlarını, içeriğini, şeklini, ebatlarını hatta sayfa sayısını dahi öğretim programları belirlemektedir.

Diğer taraftan, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinler, örtük değerler içermektedir. Metinler birer değer hazinesidir. Bu sebeple her bir metin birçok değer aktarmaktadır. Değerleri kazandırmanın en etkili yollarından biri de metinlerdir, özellikle de ders kitaplarına alınan ve geniş bir öğrenci kitlesine ulaşan metinlerdir. Bu yönüyle düşünüldüğünde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri, diğer derslerden daha avantajlı konumdadır. Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze geliştirilen bütün Türkçe dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında; Türk ve dünya edebiyatı yazarlarına ait birçok romandan seçilmiş metinler her zaman yer almıştır. Bundan sonra geliştirilecek öğretim programlarında ve hazırlanacak ders kitaplarında da yer alacaktır. Millî Eğitimin özellikle ortaokul ve ortaöğretim (lise) kademelerinde öğrenim görmüş herkesin hafızasında Türk ve dünya edebiyatının bazı romanlarından izler vardır. Bu eğitim kademelerinden geçmiş her birey, bütün romanlar olmasa da Reşat Nuri Güntekin'in *"Çalıkuşu"*, Kemal Tahir'in *"Devlet Ana"*, Yakup Kadri Osmanoğlu'nun *"Yaban"*, Peyami Safa'nın *"Dokuzuncu Hariciye Koğuşu"*, Yaşar Kemal'in *"İnce Memed"*, Halide Edip Adıvar'ın *"Sinekli Bakkal"*, Halit Ziya Uşaklıgil'in *"Aşk-ı Memnu"*, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *"Saatleri Ayarlama Enstitüsü"*; Dünya edebiyatından ise Dostoyevski'nin *"Suç ve Ceza"*, Tolstoy'un *"Savaş ve Barış"*, Victor Hugo'nun *"Sefiller"*, Honore de Balzac'ın *"Vadideki Zambak"*, Emile Zola'nın *"Nana"*, Daniel Defoe'nun *"Robinson Crusoe"*, Miguel de Cervantes Saavedra'nın *"Don Kişot"*, Ernest Hemingway'in *"Çanlar Kimin İçin Çalıyor"*, John Steinbeck'in *"Fareler ve İnsanlar"* gibi eserlerinden en az birini mutlaka hatırlayacak, bu eserlere ilişkin birkaç söz söyleyecektir.

Buradan hareketle MEB'in 2018 yılında güncellemiş olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve bu Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyduğu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında

roman türünün yer alma durumu incelenmiş ve elde edilen tespitler doğrultusunda değerlendirmeler yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nin zorunlu dersler bölümünde yer alan Türkçe dersinin Öğretim Programı (2018 yılında güncellenen) ve ders kitaplarında (2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul ve ortaokul ders kitapları) roman türüne yönelik eserlerden hangilerinin, nasıl yer aldığını tespit etmek, bu tespitler doğrultusunda genel değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmaktır.

Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nin zorunlu dersler bölümünde yer alan Türkçe dersinin Öğretim Programı (2018 yılında güncellenen) ve ders kitaplarında (2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul ve ortaokul ders kitapları) roman türüne yönelik eserlerden hangilerinin, nasıl yer aldığını tespit etmeye, genel bir değerlendirmenin yapılmasına ve önerilerin sunulmasına yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014, 77).

Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi' nin zorunlu dersler bölümünde yer alan Türkçe dersinin Öğretim Programı (2018 yılında güncellenen) ve 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları (2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul ve ortaokul ders kitapları) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada, araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 140-143).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; Türkçe (1-8.sınıflar) dersine yönelik güncellenen Öğretim Programı'nda ve bu Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında (2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul ve ortaokul ders kitapları) roman türüne yönelik eserlerin nasıl yer aldığı tespit edilmiş ve ders kitaplarına alınan bu eserlerden ana işleniş metni (dinleme/izleme veya okuma) ve serbest okuma metni olarak kullanılanlara yönelik hazırlanan çalışmalar, etkinlikler, roman

türünün bahsedildiği ve eserlerin yer aldığı yazar biyografileri ile ders kitaplarının diğer bölümlerinde roman türünü içeren çalışmalar da araştırmada belirtilmiştir.

Aşağıda, çalışmada yararlanılan Türkçe derslerine ait Öğretim Programı ve bu Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tamamı tablolar hâlinde verilmiş; tabloların altına roman türüne yönelik eserlerin hangi amaçla, nasıl yer aldığı, ders kitapları da belirtilerek yorumlar yapılmıştır.

A. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Düzeyindeki Öğretim Programı'nda Roman Türü

Tablo 1: Çalışmada Yararlanılan Öğretim Programı

Sorumlu MEB Birimi	Öğretim Programın Adı	**Yayın Yılı ***
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	2018

* MEB öğretim programları güncellenerek Temmuz 2017 tarihinde onaylanmış ve Bakanlığın http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinde duyurulmuştur. Ancak öğretim programlarında kısa bir süre zarfında bazı değişiklikler yapılarak öğretim programları tekrar onaylanmış ve Ocak 2018 tarihinde aynı web adresinde yayınlanmıştır. Ayrıca 2726 sayılı ve Mart 2018 tarihli Tebliğler Dergisi'nde de resmî olarak kamuoyuna duyurmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması bölümünün Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları başlığında yer alan amaçlar arasında yer alan 9 ve 10. maddelerdeki amaçlar ile Öğretim Programı'nın Temalara İlişkin Açıklamalar bölümündeki 16 tema arasında yer alan ve Türkçe ders kitaplarına zorunlu olarak alınan *"Erdemler" ve "Millî Kültürümüz"* adlı temalara ve bunlara ait konu önerilerine bakıldığında, bu temaların Türkçe ders kitaplarına roman türüne yönelik eserlerin alınmasında uygun temalar olduğu görülmektedir. Bu temaların dışında kalan ve seçmeli olarak Türkçe ders kitaplarına alınan *" Birey ve Toplum", "İletişim", "Kişisel Gelişim", "Duygular", "Doğa ve Evren", "Vatandaşlık", "Çocuk Dünyası"* gibi temalara ve bunlara ait konu önerilerine bakıldığında ise bu temaların da Türkçe ders kitaplarına roman türüne yönelik eserlerin alınmasında uygun temalar olduğu görülmektedir.

Öğretim Programı'nın Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar başlığında yer alan açıklamalara bakıldığında, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıf düzeyleri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerden Öğretim Programı'ndaki temalar ve metin türlerine ilişkin açıklamalar doğrultusunda ders kitaplarına roman türüne yönelik eserlerden örneklere yer verilmelidir.

Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımına bakıldığında *"hikâye edici"* metinlerden *"roman"* türünün 4-8. sınıflarda yer alması roman türüne yönelik eserlerin Türkçe ders kitaplarına alınmasını sağlayan zorunlu bir tür olarak görülebilir. Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan 14 nitelikten özellikle 1, 2, 6, 7, 8, 12 ve 14. niteliklerin, roman türüne yönelik eserlerin Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi adına önemli nitelikler olduğu görülmektedir. Bu niteliklerden özellikle *"1.Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir."*, *"6.Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır."* ve *"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018,18)."* nitelikleri, doğrudan Türk ve dünya edebiyatına mal olmuş roman türüne yönelik eserlerin 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarına alınmasını sağlamaktadır.

Öğretim Programı'nın dil beceri alanları altında yer alan *"Okuma"* ve *"Dinleme/İzleme"* becerilerinde *"roman"* türünü içeren kazanımlar ve açıklamalarına bakıldığında Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde roman türüne yönelik eserlerin alınması için sınırlayıcı olmayan kazanımlar ve açıklamalar olduğu görülmektedir.

B. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Düzeyindeki Türkçe Ders Kitaplarında Roman Türü

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında roman türüne yönelik eserlerin yer alma durumu, nasıl yer aldığı ve hangi amaçla yer verildiğine ilişkin tespitler tabloların altında değerlendirilmiştir. Ayrıca bu konuda göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husus da ders kitaplarında roman türüne yönelik eserlerin yer alıp almaması sadece ders kitabı yazarlarının inisiyatifinde olmayıp öğretim programlarında yer alan tema, ünite, konu, kazanımlar gibi unsurlar da belirleyici ve sınırlayıcı olmaktadır.

Tablo 2: Çalışmada Yararlanılan İlkokul Türkçe Ders Kitabı Listesi

Yazar Adı	Kitap Adı	Yayın Yılı
Ataşçi, Abdullah	İlkokul Türkçe 4 Ders Kitabı (Koza Yay.)	2019
Kaftan Ayan, Hayriye, vd.	İlkokul Türkçe 4 Ders Kitabı (MEB Yay.)	2019

(2736 sayılı ve Ocak 2019 ile 2740 sayılı ve Mayıs-Ek 2019 tarihli Tebliğler Dergisi)

İlkokul Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı (Koza Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Bilim ve Teknoloji"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarı tarafından Özge Selçuk-Reyhan Bask'ın *"Öğrenme ve Marıa Curıe (Meri Küri)"* adlı romanından alınan bir bölüm okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, sessiz okuma yöntemi ile okuma çalışması, dinleme/izleme becerisi öncelikli olmak üzere ve bu kelimeleri cümle içinde kullanma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metnin konusunu ve ana fikrini bulma çalışması, görsel okuma ve metin görsel ilişkisi sorgulama çalışması, metinler arası karşılaştırma yapma çalışması, görsellerden hareketle metin yazma çalışması, konuşma ve dinleme kurallarının hatırlatıldığı konuşma çalışması, öz geçmiş yazma çalışması, bir sonraki derse hazırlık çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ancak bu metin öğrencilerin roman türüyle ilk kez karşılaştıkları sınıf düzeyi olmasına rağmen roman türüyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Yazar hakkında da bilgi verilmediği için roman türüne değinilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitaba seçmeli bir tema olarak alınan *"Birey ve Toplum"* temasına Dursun Ege Göçmen'in *"Ah Heidi Neredesin"* adlı bir metni okuma metni olarak alınmıştır. Bu metnin dünyaca ünlü çocuk edebiyatı klasiklerinden Johanna Spyri tarafından yazılan *"Heidi"* adlı çocuk romanından esinlenerek oluşturulmuş olması, öğrencileri *"Heidi"* romanını okumaya yönlendirmesi adına önemli görülmektedir. Ayrıca metnin sonunda Dursun Ege Göçmen'in kısa bir biyografisinin verilmesi ve biyografide *"Çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yayımlanmış 6 kitabı bulunan Göçmen, 2007'de Gülten Dayıoğlu Roman Ödülü'nü, 2008'de Rıfat Ilgaz Öykü Ödülü'nü kazandı. Eserlerinden bazıları şunlardır: Canı Sıkılan Çocuk, Münakaşa Değil Münazara, Leoparın Kuyruğu, Alacağınız Olsun… (Ataşçi, 2019, 211)."* ifadelerinin geçmesi, öğrencileri yazarın eserlerini okumaya yönlendirecektir.

Kitaba farklı yazarlardan alınan diğer okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda verilen yazar biyografilerinde de roman türüne değinilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlerin sıralanması, öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Bunlardan İsmail Bilgin'in biyografisinde geçen *"Daha çok yakın tarih konularını, özellikle de 1. Dünya Savaşı dönemini ele alan eserlerle çocuklarda tarih bilincinin oluşmasına katkıda bulunmak için tarihî hikâyeler ve gençlik romanları yazdı ve yazmaya devam ediyor. Eserlerinden bazıları şunlardır: Kurtuluş Savaşı Hikâyeleri,*

Kuşçubaşı Eşref, İlk Diriliş, Ankara'nın Ateştir Yolu... (s.48).", Mehmet Atilla'nın biyografisinde geçen *"Eserlerinden bazıları şunlardır: İngiltere'den Gelen Konuk (roman), Benim Adım Zeybek (roman), Defterim Işık Saçıyor (şiir), Bir Bayram Günü (öykü)… (Ataşçi, 2019, 73).",* Adnan Özyalçıner'in *"1960 yılından başlayarak pek çok türde ürün verdi. Eserlerinden bazıları şunlardır: Panayır (öykü), Gözleri Bağlı Adam (öykü), IV. Murat (roman), Tarihin Işıldağı (edebiyat – inceleme) ... (Ataşçi, 2019, 132).",* M. Güner Demiray'ın biyografisinde geçen *"1984 yılında emekli olduktan sonra edebiyat çalışmalarına yoğunlaştı. Eserlerinden bazıları şunlardır: Günaydın Anadolu (gezi), Yaşamak İçin (roman), Kuşları Düşünmek (şiir), Dallar ve Gökler (şiir), Tilkinin Kuyruğu (masal)… (Ataşçi, 2019, 167).",* Tahsin Yücel'in biyografisinde geçen *"Öykü, roman ve deneme alanında eserler yazdı. Eserlerinden bazıları şunlardır: Uçan Daireler (öykü), Yaşadıktan Sonra (öykü), Komşular (öykü), Mutfak Çıkmazı (roman), Vatandaş (roman), Kumru ile Kumru (roman), Yazın ve Yaşam (deneme), Tartışmalar (deneme), Göstergeler (deneme)… (Ataşçi, 2019, 205)."* ifadelerde roman türüne değinilmiş olması öğrencilerde bu türe karşı bir merak uyandıracaktır.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra zorunlu bir tema olarak alınan *"Millî Mücadele ve Atatürk"* temasında A. Ferhan Oğuzkan'ın "Beni de Tanık Olarak Göster" adlı metin, kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin noktalama işaretleri ile ilgili etkinliğinde yer alan *"Cümle içerisinde eserlerin ve yazıların adları ile bölüm başlıkları tırnak içine alınır: Sınıfta "Çalıkuşu" romanı üzerine iyi bir konuşma yaptım (Ataşçi, 2019, 65)."* ifadesinde Reşat Nuri Güntekin'in en ünlü eserlerinden olan *"Çalıkuşu"* romanının örtük olarak kullanılmış olması da roman türüne farkındalık kazandırmak adına önemli bir vurgudur.

İlkokul Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Doğa ve Evren"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarlarınca Talip Apaydın'ın *"Dağdaki Kaynak"* adlı romanından alınan bir bölüm okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışmaları, kelime çalışmaları, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışmaları, noktalama işareti çalışmaları, metin bağlantılı dil bilgisi çalışmaları, hazırlıksız konuşma, görsel okuma ve tablo yorumlama çalışmaları, hikâye yazma ve hikâye unsurları belirleme çalışmaları ve güzel yazı çalışmaları kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ancak bu metin öğrencilerin roman türüyle ilk kez karşılaştıkları sınıf düzeyi olmasına rağmen roman türüyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Yazar hakkında da bilgi verilmediği için roman türüne değinilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarlarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitaba seçmeli bir tema olarak alınan *"Okuma Kültürü"* temasında ders kitabına alınması zorunlu olan serbest okuma metni kapsamında Edmondo De Amicis'in (Edmondo de Amiçis) *"Çocuk Kalbi"* adlı romanından bir bölüm ders kitabına *"Stardi'nin Kitapları"* adlı serbest okuma metni olarak alınmıştır. Bu metnin yazarı hakkında bilgi verilmemesinin yanı sıra metnin serbest okuma metni olması da roman türünün kavratılması açısından büyük bir eksikliktir.

Kitabın okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda yazarların biyografilerinin verilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlere de değinilmesi öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemli olmasına rağmen kitap genelinde böyle bir yol izlenmemiştir.

Tablo 3: Çalışmada Yararlanılan Ortaokul Türkçe Ders Kitabı Listesi

Yazar Adı	Kitap Adı	Yayın Yılı
Çapraz Baran, Şule, vd.	Ortaokul Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabı (Anıttepe)	2019
Ceylan, Sabri, vd.	Ortaokul Türkçe 6.Sınıf Ders Kitabı (MEB Yay.)	2019
Demirel, Tuncay	Ortaokul Türkçe 6.Sınıf Ders Kitabı (Ekoyay Yay.)	2019
Akgül, Ahmet, vd.	Ortaokul Türkçe 7.Sınıf Ders Kitabı (MEB Yay.)	2019
Kır, Tolga, vd.	Ortaokul Türkçe 7.Sınıf Ders Kitabı (MEB Yay.)	2019
Erkal, Hilal, vd.	Ortaokul Türkçe 7.Sınıf Ders Kitabı (ÖzgünYay.)	2019
Eselioğlu, Hilal, vd.	Ortaokul Türkçe 8.Sınıf Ders Kitabı (MEB Yay.)	2019

(2736 sayılı ve Ocak 2019 ile 2740 sayılı ve Mayıs-Ek 2019 tarihli Tebliğler Dergisi)

Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (Anıttepe Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Birey ve Toplum"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8. nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından Reşat Nuri Güntekin'in *"Çalıkuşu"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına *"İlk Ders"* adlı dinleme/izleme metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dinleme/izleme becerisi öncelikli olmak üzere dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, not alarak okuma yöntemi çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, anlamlarını sözlükten bulma ve bu kelimeleri cümle içinde kullanma çalışması, metinden hareketle yapılan doğru-yanlış çalışması, yazım ve kelime etimolojisi çalışması, metne yönelik başlık bulma çalışması, metni özetleme çalışması, metinde

geçen karşılıklı konuşmaları sınıfta canlandırma çalışması, metindeki duygu belirten ifadeleri bulma etkinliği, bir anıdan hareketle beden dilini etkili kullanma çalışması, metinden hareketle çizgi filim izleme ve filmin ana fikrini bulma çalışmaları, metinden hareketle noktalama işaretleri çalışması, görsellerden hareketle yazma çalışması, bilgilendirici metin yazma basamaklarından yararlanarak metin yazma çalışması, bir sonraki derse hazırlık yapma çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ancak bu metin roman türünden alınan bir metin olması adına tür bilgisi hiç verilmemiştir. Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında ve öğrencilerin ortaokul kademesine de geçtikleri düşünüldüğünde roman türünden bir metnin ana işleniş metni olarak dinleme/izleme metni değil, okuma metni olarak kitapta görmeleri daha işlevsel olacaktı. Yazar hakkında da bilgi verilmediği için roman türüne değinilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitaba zorunlu bir tema olarak alınan ve ders kitabına alınması zorunlu olan serbest okuma metni kapsamında *"Millî Kültürümüz"* temasına Cengiz Aytmatov'un *"Geyik Ana"* adlı bir metni okuma metni olarak alınmıştır. Bu metnin yazarı hakkında bilgi verilmemesinin yanı sıra metnin serbest okuma metni olması da roman türü açısından büyük bir eksikliktir.

Kitaba farklı yazarlardan alınan diğer okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda verilen yazar biyografilerinde de roman türüne değinilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlerin sıralanması, öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Bunlardan Gülten Dayıoğlu'nun biyografisinde geçen *"Roman, öykü, gezi yazısı türünde eserler kaleme almıştır. Hâlen çeşitli dergilerde söyleşileri yayımlanmaktadır. Yetmiş dokuz kitap yazmıştır(s.79)."*, Namık Kemal'in biyografisinde yer alan *"Şiirleri ve tiyatrolarının yanında romanları da vardır. 'İntibah' adlı romanı Türk edebiyatının ilk edebî romanıdır (Baran vd., 2019, 110)."*, Üzeyir Gündüz'ün biyografisinde geçen *"Öykü ve roman yazarıdır. Eserlerinden bazıları: Değirmenden Gelen Haber, Anneler ve Kuzuları, Gül Ahmet, Bayram Şenliği, Üç Kişilik Mutluluk, Tek Kanatlı Güvercin, Tonton Dedemin Yaşlı Saati (Baran vd., 2019, 136)."* ifadelerde roman türüne değinilmiş olması öğrencilerde bu türe karşı bir merak uyandıracaktır.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra seçmeli bir tema olarak alınan *"Birey ve Toplum"* temasının sonunda yer alan Tema Değerlendirme Soruları bölümünde *"Roman, öykü, şiir okumak insanın ruhunu da güzelleştirir (Baran, 2019, 38)."* ve kitaba seçmeli bir tema olarak alınan *"Sağlık ve Spor"* temasının sonunda yer alan Tema Değerlendir-

me Soruları bölümünde *"Son dönemin en güzel romanlarından birini yazmış (Baran vd., 2019, 190)."* ile kitaba zorunlu bir tema olarak alınan *"Erdemler"* temasında Sennur Sezer-Adnan Özyalçıner'in *"İyiliğin Değerini Bilen Kim?"* adlı metin, kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin paragraf yazma ile ilgili etkinliğinde yer alan *"Romanın konusu insandır (Baran vd., 2019, 198)."* ifadelerinin örtük olarak kullanılmış olması da roman türüne farkındalık kazandırmak adına önemli görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına zorunlu olarak alınan *"Erdemler"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından Cahit Uçuk'un *"Gümüş Kanat"* adlı romanından alınan bir bölüm okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, sesli olarak okuma yöntemi çalışması, kelime ve kelime gruplarını anlamlarıyla eşleştirme çalışması, metinden hareketle soru oluşturma çalışması, metnin ana fikrini bulma çalışması, noktalama işaretlerine dikkat ederek bir metni okuma çalışması, hikâye tamamlama ve başlık bulma çalışması, dil bilgisi (zamir) çalışması, planlama yapma ve tablo oluşturma çalışması, oluşturulan bir plandan hareketle yazı yazma çalışması, belirli bir konu hakkında konuşma yapma ve konuşurken beden dilini etkili kullanma çalışması, gelecek derse hazırlık yapma çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında, öğrencilerin roman türünden bir metnin ana işleniş metni olarak dinleme/izleme metni değil, okuma metni olarak kitapta görmeleri daha işlevsel olmuştur. Ancak bu metin roman türünden alınan bir metin olmasına rağmen tür bilgisi hiç verilmemiştir. Yazar hakkında da kısa bir bilgi verilmesi yazarı tanımak adına olumlu görülmekle birlikte yazarın biyografisinde de roman türüne değinilmemesi bir eksikliktir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarlarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitaba farklı yazarlardan alınan diğer okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda verilen yazar biyografilerinde de roman türüne değinilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlerin sıralanması, öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Bunlardan İsmail Bilgin'in biyografisinde geçen *"Yakın*

tarih konularını ele alan eserleri ile tanınan yazar, tarihî hikâyeler ve gençlik romanları yazdı. Bazı eserleri: Çanakkale İçinde Vurdular Beni, Evliya Çelebi Ferman Peşinde, Kut'ül Amare... (Ceylan vd., 2019, 44).", La Fontaine'in (La Fonten) biyografisinde yer alan "Özellikle fabl türünde verdiği eserlerle bilinen La Fontaine, ismini de bu tarzda yazdığı özgün eserlerle duyurmuştur. Şiir, piyes ve roman türünde de eserler vermiştir *(Ceylan vd., 2019, 124)."* ifadelerde roman türüne değinilmiş olması öğrencilerde bu türe karşı bir merak uyandıracaktır.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra seçmeli bir tema olarak alınan *"Okuma Kültürü"* temasında Celal Özcan'ın *"Canım Kitaplığım"* adlı metin, kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin grafik okuma ile ilgili etkinliğinde yer alan kitap türleri arasında roman türünün de verilmesi, örtük olarak bu türe farkındalık kazandırması adına önemli görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Ekoyay Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Bilim ve Teknoloji"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarı tarafından Sharon M. Draper'in *"İçimdeki Müzik"* adlı romanından alınan bir bölüm kitaba dinleme/izleme metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dinleme/izleme becerisi öncelikli olmak üzere dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, 5N 1K çalışması, anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma, tahmin etme, tahminleri sözlükten karşılaştırma ve sözlük oluşturma çalışması, metni özetleme çalışması, metnin konusunu bulma çalışması, metnin devamını tahmin etme çalışması, metne yönelik başlık bulma, metni gruplara ayrılarak canlandırma yapma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metni eleştirme ve sorgulama çalışması, hazırlıklı konuşma yapma ve konuşurken beden dilini etkili kullanma çalışması, konuşurken yabancı dillerden alınmış kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanma çalışması, bilgilendirici bir metin yazma çalışması, metnin planını ve taslağını oluşturma çalışması, yazılanları sosyal medyada veya sınıf panosunda paylaşma çalışması, kullanım kılavuzunu anlama ve kullanım kılavuzu oluşturma çalışması, gelecek derse hazırlık yapma çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında, öğrencilerin roman türünden bir metnin ana işleniş metni olarak dinleme/izleme metni değil, okuma metni olarak kitapta görmeleri daha işlevsel olacaktı. Ancak bu

metin roman türünden alınan bir metin olmasına rağmen tür bilgisi hiç verilmemiştir. Yazar hakkında da bilgi verilmediği için roman türüne değinilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitabın okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda yazarların biyografilerinin verilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlere de değinilmesi öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemli olmasına rağmen kitap genelinde böyle bir yol izlenmemiştir.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra zorunlu bir tema olarak alınan *"Erdemler"* temasında Doğan Aksan'ın *"İyilik Üzerine"* adlı metin, kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin içinde geçen *"Dünyanın ünlü yazın yapıtlarında, iyilik etmenin birçok örneği vardır ki bunlardan biri Victor Hugo'nun (Viktor Hügo) Sefiller romanında geçer: Cezaevinden çıkan sabıkalı Jean Valjean (Jan Valjan), kimsenin kendisine yatacak yer ve yiyecek vermediği bir yolculukta, ona çok iyi davranan Piskopos Digne'in (Dinye) evine sığınır. Orada kaldığı gece, piskoposun eşyasını ve gümüşlerini çalarak kaçar. Yakalanarak geri getirildiğinde piskopos onu affettiği gibi, eşyalarla birlikte gümüş şamdanları da ona vererek bunları satıp kendisine onurlu bir yaşam kurmasını söyler (Demirel, 2019, 123-124)."* kısımda Sefiller romanından bahsedilmesi ve romanın kısaca konusuna değinilmesi ayrıca bu metni anlama, kavrama ve çözümleme ve dil bilgisi ile ilgili etkinliklerinde *"Yazar iyilik etmeyle ilgili hangi romandan örnek vermiştir? (Demirel, 2019, 126)"* ve *"Siz de aşağıdaki isim tamlamalarının tamlayan ve tamlananlarının altını çiziniz. Victor Hugo'nun Sefiller romanı"* ifadelerinde aynı romana vurgu yapılması öğrencileri örtük olarak bu türe farkındalık kazandırması adına önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra kitaba zorunlu bir tema olarak alınan *"Erdemler"* temasında Mustafa Ruhi Şirin'in *"Öğretmenimin Mektubu"* adlı metnin mektup yazmayla ilgili etkinliğinin *"Aşağıdaki metni dikkatle okuyunuz. Metin, İtalyan yazar Edmondo de Amicis'in (Edmondo de Amiçis) Çocuk Kalbi romanından alınmıştır. Bu metin, romanın kahramanı Enrico'ya (Enriko) babasının yazdığı bir mektuptur. Mektubu kendi cümlelerinizle Türkiye'mize uyarlayarak yeniden yazınız (Demirel, 2019, 173)."* yönergesi doğrultusunda *"Çocuk Kalbi"* romanından bir bölümün kitaba alınması öğrencileri bu romanı okumaya yönlendirmesi adına önemli görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları-1.Kitap): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Duygular"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından Gülten Dayıoğlu'un *"Yurdumu Özledim"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına *"Ana İşsiz Kalınca"* adlı okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alın-

dığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma çalışması, anlamlarından hareketle kelime bulma ve kelimeleri cümle içinde kullanma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma çalışması, deyimlerin anlamlarını bulma ve deyimleri cümle içinde kullanma çalışması, belirli bir konuda konuşma yapma çalışması, metni özetleme çalışması, dil bilgisi (çekimli fiiller) çalışması, metinden hazırlanmıştır. Ayrıca metnin sonunda Gülten Dayıoğlu'nun kısa bir biyografisinin verilmesi ve biyografide *"Romanlar, öyküler, radyo ve televizyon oyunları yazdı. Daha çok çocuk edebiyatıyla uğraştı. Çocuklar için birer hikâyelik yirmi altı küçük kitap yayınladı. Eserlerinden bazıları: Yurdumu Özledim, Neşeli Boyacı, Işın Çağı Çocukları... (Kır vd., 2019, 23)."* ifadelerinin geçmesi, öğrencileri yazarın eserlerini okumaya yönlendirecektir.

Ders kitabı yazarları tarafından kitaba seçmeli temalar arasında yer alan *"Kişisel Gelişim"* adlı temada, Christy Brown'ın (Kıristi Bıravn) *"Sol Ayağım"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına *"A Harfi"* adlı okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma çalışması, anlamları verilen kelimeleri bulmacaya yerleştirme çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metne ilişkin soru oluşturma çalışması, yapılan araştırmalardan hareketle hazırlıklı konuşma yapma çalışması, Braille Alfabesi okuma çalışması, görsel okuma çalışması, dil bilgisi (fiiller, fiil kipleri) çalışmaları, metnin türünü bulma ve türü kavrama çalışması, izleme metninden hareketle metnin iletilerini yazma çalışması, örtülü anlamları bulma çalışması, otobiyografi yazma çalışması, gelecek derse hazırlık çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Yazar hakkında da kısa bir bilgi verilmesi yazarı tanımak adına olumlu görülmekle birlikte yazarın biyografisinde de roman türüne değinilmemesi bir eksikliktir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında, öğrencilerin roman türünden alınan metinleri ana işleniş metni olarak dinleme/izleme metni değil, okuma metni olarak kitapta görmeleri daha işlevsel olmuştur. Bunun yanı sıra kitaba roman türünde bir metinden alınan bir bölümün ders kitabı yazarları tarafından dinleme/izleme metni olarak da alınması roman türünün kavratılmasını sağlamakla birlikte kitabın niteliğini de artıracaktır. Kitapta roman türünü bulmaya ve kavratmaya yönelik hazırlanan etkinlik de öğrencilerin tür bilgisini görmeleri adına önemlidir. Ancak roman türüne yönelik tür bilgisi içeren et-

kinliğin *"Sol Ayağım (A Harfi)"* metninde verilmesi uygun olmakla birlikte daha önce işlenen *"Yurdumu Özledim (Ana İşsiz Kalınca)"* metninde verilmesi daha işlevsel olurdu. Roman türü ile ilgili etkinlik kitapta geçtiği şekilde aşağıda verilmiştir.

"7.Etkinlik:Aşağıda 'A Harfi' metninin türüyle ilgili bilgiler verilmiştir. Uygun olanları işaretleyerek metnin türünü belirleyiniz.

Yaşanılanlar nesnel bir dille anlatılmıştır.

Metinde yazarın iç dünyasına yönelik konulara değinilmiştir.

Yazar, kendisi ile birlikte ailesinden ve yakın çevresinden de söz etmiştir.

Olaylar kronolojik sıraya uygun biçimde üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır.

Metnin kahramanı doğumundan itibaren yaşadıklarını anlatmıştır (Kır vd., 2019, 158)."

Kitaba farklı yazarlardan alınan diğer okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda verilen yazar biyografilerinde de roman türüne değinilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlerin sıralanması, öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Bunlardan Adnan Binyazar'ın biyografisinde geçen *"Halk kültürüne ilişkin araştırmalarda bulundu. Öğretmenliğini yazarlığı ile birleştirdi, deneme ve roman alanında eserler verdi. Eserlerinden bazıları: Atatürk Anlatıyor, Yazmak Sanatı, Aklın İç Kalesi... (Kır vd., 2019, 60).",* Hidayet Karakuş'un biyografisinde yer alan *"Çeşitli illerde Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Şiirlerin yanı sıra roman, hikâye kitapları, çocuk kitapları ve radyo oyunları yazmıştır. Eserlerinden bazıları: Günaydın Gül Yaprağı, Annemin Mektupları, Uykusu Derin Şehir… (Kır vd., 2019, 107).",* Jean de La Fontaine'nin (Jan dö La Fonten) biyografisinde yer alan *"Fransız şair ve yazar fabl eserleri ile tanınmıştır. Aynı zamanda piyes ve roman da yazmıştır. Şiire de ayrı bir* önem vermiş, uzun ve nakaratları *olan şiirler yazmıştır. Eserlerinden bazıları: La Fontaine'den Masallar, Yirmi* Şiir, Çiftçi ve Oğulları… (Kır vd., 2019, *113).",* İbrahim Zeki Burdurlu'nun biyografisinde yer alan *"Anılarını, Atatürk sevgisini, memleket gerçeklerini ve birçok konuyu kendine* özgü üslubuyla dile getirmiştir. Şiir, *masal, roman gibi birçok türde eser vermiştir. Eserlerinden bazıları: Toprak* İnsanları, Anılardan Öyküler, *Köroğlu Destanı… (Kır vd., 2019, 120).",* Jean Gıono'nun (Jan Jöno) biyografisinde yer alan *"Fransız yazar; deneme, öykü ve roman türünde çok sayıda eser vermiştir. Eserlerinden bazıları: Ağaç Diken Adam, Sevincim Eksilmesin Yeter ki, Dünyanın Şarkısı... (Kır vd., 2019, 130)",* Üstün Dökmen'in biyografisinde yer alan *"Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünü bitiren yazarın bilimsel kitaplarının ve makalelerinin yanı sıra şiir kitapları, romanları ve tiyatro eserleri de bulunmaktadır. Eserlerinden bazıları: İletişim Çatışmaları ve Empati, Kelebekler ve İnsanlar, Yağmurda Yangın… (Kır vd., 2019, 160).",* Demirtaş Ceyhun'un biyografisinde yer alan *"Hikâye ve romanın yanı sıra toplumsal ve siyasal yazılar da yazmış, yazarlık ve edebî üretim süreciyle ilgili deneme türünde örnekler vermiştir. Eserlerinden bazıları: Çamasan, Bir Yeni Dev, Yağmur Sıcağı… (Kır vd., 2019, 209)."* ifadelerde roman türüne değinilmiş olması ve çok sayıda roman türünde

eserlerin verilmesi öğrencilerde bu türe karşı bir merak uyandıracak ve bu eserleri okumaya yönlendirecektir.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra seçmeli bir tema olarak alınan *"Okuma Kültürü"* temasının sonunda yer alan Tema Değerlendirme bölümünde Dilek Yükdelen'in *"Kitapla Gelen Mutluluk"* adlı metin, kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin içinde geçen *"Doğan Bey'in okuma isteği bitmek tükenmek bilmez. O, bir kitap kurdudur. Bir kitaba başladığı zaman bitirmeden bırakmaz. O; kendisine en iyi dost, arkadaş olarak kitabı seçmiştir. Aynı zamanda araştırmaya meraklıdır. Kütüphanesinde roman, şiir kitaplarının yanında bilime dayalı kitaplar da yer alır (Kır vd., 2019, 100)."* ile kitaba seçmeli bir tema olarak *"Sanat"* temasının Tema Değerlendirme bölümündeki paragraf sorusunun içinde geçen *"Sanatçı için roman, şiir veya hikâye konusunda bilgiler vermek, eserini nasıl yazdığını, orada neler söylemek istediğini anlatmaya çalışmak; boş bir çaba ve okura saygısızlıktır. Böyle bir tutum yazarın kendine güveni olmadığını gösterir (Kır vd., 2019, 263)."* ifadelerde romana vurgu yapılması öğrencileri örtük olarak bu türe farkındalık kazandırması adına önemli görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları-2.Kitap): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına zorunlu olarak alınan *"Erdemler"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından Reşat Nuri Güntekin'in *"Çalıkuşu"* adlı romanından alınan bir bölüm *"Munise"* adlı okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin derse hazırlık çalışması, metni farklı yazı karakterlerine ve noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma yöntemi çalışması, anlamları verilen kelimelerden hareketle kelime bulma çalışması, metinde geçen deyimleri bulma ve anlamlarını yazma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metne ilişkin soru oluşturma çalışması, metnin hikâye unsurlarını bulma çalışması, metinde geçen söz sanatları bulma çalışması, video izleme çalışması, metinler arası karşılaştırma yapma çalışması, metin bağlamında dil bilgisi (fiiller ve fiillere gelen çekim ekleri) çalışması, belirli bir konudan hareketle konuşma yapma çalışması, okunan metni tamamlama çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında, öğrencilerin roman türünden bir metnin ana işleniş metni olarak dinleme/izleme metni değil, okuma metni olarak kitapta görmeleri daha işlevsel olmuştur.

Ayrıca *"Munise"* adlı metnin derste işlenmesinden önce bir önceki metinde yer alan *"Reşat Nuri Güntekin'in 'Çalıkuşu' romanının konusu hakkında bir araştırma yapınız (Akgül vd., 2019, 15)."* ifadesi önemli görülmektedir. Ancak bu metin roman türünden alınan bir metin olmasına rağmen tür bilgisine hiç değinilmemiş ve yazar hakkında da bilgi verilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarlarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da bir eksiklik olarak görülmektedir.

Kitabın okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda yazarların biyografilerinin verilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlere de değinilmesi öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemli olmasına rağmen kitap genelinde böyle bir yol izlenmemiştir.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra seçmeli bir tema olarak alınan *"Bilim ve Teknoloji"* temasında Michio Kaku'nun (Mıçıo Kaku) *"2100'deki Yaşamdan Bir Gün"* adlı metnin derse hazırlık çalışmalarında yer alan *"Jules Verne (Jül Vern)'in 'Ay'a Yolculuk, Dünyanın Merkezine Seyahat' kitaplarını okudunuz mu? Bilim kurgu romanları veya filmleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Akgül vd., 2019, 134)."* hazırlık sorusunda ismi geçen eserlere ve bilim kurgu romanlarına öğrencileri yönlendirmesine adına önemlidir. Kitaba seçmeli bir tema olarak alınan *"Okuma Kültürü"* temasında Mehmet Kahraman'ın *"Okumak Deyince"* adlı metni kitaba roman türünde alınan bir metin olmasa da metnin içinde geçen *"Bu yüzden iyi kitaplarda bir insan tasarımı vardır. Orada karakter iyi olabilir, kötü olabilir; başarılı da olabilir, başarısız da. Hepsinin altında kişinin kendini keşfetmesine olanak sunan çağrışımlar vardır. Şimdi Balzac (Balzak)'ın Goriot (Goryo) Baba'sı bütün parasını kızlarının mutluluğu için harcayan bir enayi midir yoksa evlat sevgisinin bir babayı ne hâle getirdiğinin bir örneği mi? Suç ve Ceza'yı okuduğunuzda Raskolnikov'un vicdan azabına şahit olmaz mıyız? Tanpınar'ın Huzur'unu okuduğumuzda aslında okuduğumuz şey nedir? Var olmaya çalışan, yeni kültürel hayatı benimseyememiş sorunlu aydın bunalımı ve toplum baskısının bir aşkı ne hâle getirdiğidir konu. Ya da Peyami Safa'nın Fatih Harbiye romanı… (Akgül vd., 2019, 165)."* ifadelerde Türk ve dünya edebiyatının ünlü romanlarına vurgu yapılması öğrencileri örtük olarak bu türe farkındalık kazandırması ve bu eserlere yönlendirmesi adına önemli görülmektedir. Ayrıca bu metni anlama, kavrama ve çözümlemeyle ilgili etkinliğin *"Okuduğunuz bir romanda ya da izlediğiniz bir filmde kendinize yakın gördüğünüz kahramanın özellikleri nelerdir?(Akgül vd., 2019, 166)."* sorusunda romana değinilmesi ve metne ilişkin düşünceyi geliştirme yollarını bulmayla ilgili etkinlikte metinden alınan aynı bölümün tekrar edilmesi, adı geçen romanların öğrencilerin akıllarında kalması adına da önemlidir. *"Okuma Kültürü"* temasında Hüseyin Cahit Yalçın'ın *"İlk Çocukluk"* adlı dinleme/izleme metninin örtülü anlamlarla ilgili etkinliğinde geçen ve metinden alınan "Özellikle bazı dersler, roman ve gazete okumaya elverişliydi. Bu izni kötüye kullandığımız da olurdu *(Akgül vd., 2019, 189)."* ifadesinde romana vurgu yapılması öğrencileri örtük olarak bu türe farkındalık kazandırması adına önemli görülmektedir.

Kitaba seçmeli bir tema olarak alınan *"Zaman ve Mekân"* temasının sonunda yer alan Tema Değerlendirme Soruları bölümünde *"Son okuduğum roman beni çok etkiledi. (Akgül vd., 2019, 251)."* ifadesinin örtük olarak kullanılmış olması da roman türüne farkındalık kazandırması adına önemli görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (Özgün Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına zorunlu olarak alınan *"Erdemler"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden "roman" türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından, Christy Brown'ın (Kıristi Bıravn) *"Sol Ayağım"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına serbest okuma metni olarak alınmıştır. Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)."* dikkate alındığında roman türünden bir metnin okuma veya dinleme/izleme metni olarak ana işleniş metni olarak alınması, öğrencilerin bu metni etkinlikleri ile birlikte kavramaları ve metni irdelemeleri açısından daha işlevsel olacaktı. Dolayısıyla bu durum, ders kitabı yazarınca ve ders kitabı incelemecileri tarafından gözden kaçmış olmakla birlikte kitap açısından da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Metnin sonunda Christy Brown'ın (Kıristi Bıravn) biyografisinin verilmesi yazarı tanımak adına önemlidir. Ayrıca yazarın biyografisinde geçen *"1981 yılında hayatını kaybedene dek toplamda beş roman ve bir şiir kitabı yayımlamıştır (Erkal vd., 2019, 43)."* ifadesinde roman türünün *örtük olarak kullanılmış olması da roman türüne farkındalık kazandırmak adına önemli bir vurgudur.*

Kitabın okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda yazarların biyografilerinin verilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlere de değinilmesi öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Kitapta yazarların biyografileri verilmesine rağmen biyografilerde eserlerin türlerine hiç değinilmemesi de kitabın bir eksikliği olarak görülmektedir.

Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları): Bu ders kitabı incelendiğinde, Öğretim Programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına seçmeli olarak alınan *"Zaman ve Mekân"* adlı temada, Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan; 1, 6 ve 8.nitelikler ile Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar kısmının Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımında *"hikâye edici"* metinlerden *"roman"* türünün 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde zorunlu olması gerektiği doğrultusunda ders kitabı yazarları tarafından Daniel Defo-

e'nun (Deniyıl Defo) *"Robinson Crusoe (Robinsın Kuruze)"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına *"Issız Ada"* adlı dinleme/izleme metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dinleme/izleme becerisi öncelikli olmak üzere dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, metni dinleme esnasında verilen sorulara sözlü cevap verme çalışması, metinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, anlamlarını sözlükten bulma ve tahminlerle karşılaştırma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, metni özetleme çalışması, metne ilişkin tahminlerde bulunma ve yazma çalışması, düşünceyi geliştirme yollarını bulma çalışması, belirli bir konudan hareketle konuşma yapma çalışması, dil bilgisi (fiillerde çatı) çalışması, gelecek derse hazırlık çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca metnin başında Defoe'nun (Deniyıl Defo) kısa bir biyografisinin verilmesi ve biyografide "İngiliz yazar ve gazetecidir. Defoe, serüven dolu yaşamındaki deneyimlerine dayanarak birçok serüven romanı yazmıştır. Başlıca eserleri: Robinson Crusoe, Veba Yılı Günlüğü, Bir Sipahinin Anıları... *(Eselioğlu vd., 2019,168)."* ifadesinde roman türünün *örtük olarak kullanılmış olması da roman türüne farkındalık kazandırmak adına önemli bir vurgu olmakla birlikte yazarın biyografisinde verilen* eserlere öğrencileri yönlendirecektir.

Ders kitabı yazarları tarafından kitaba seçmeli temalar arasında yer alan *"Doğa ve Evren"* adlı temada, Abbas Sayar'ın *"Yılkı Atı"* adlı romanından alınan bir bölüm ders kitabına okuma metni olarak alınmıştır. Metin ana işleniş metni olarak alındığından metin bağlamında dil becerilerini kazandırmaya ilişkin hazırlık çalışması, metnin başlığından ve görsellerinden hareketle içeriğini tahmin etme çalışması, anlamları verilen kelimeleri bulmacaya yerleştirme ve sözlük oluşturma çalışması, metni anlama, kavrama ve çözümleme çalışması, okunan hikâyenin unsurlarını bulma çalışması, metnin türünü kavratma çalışması, metinler arası karşılaştırma yapma çalışması, metni özetleme çalışması, anlatım biçimleri çalışması, söz sanatları bulma çalışması, metnin bağlamından hareketle dilekçe yazma çalışması, belirli bir konuda konuşma yapma çalışması, dil bilgisi (anlamlarına göre cümleler) çalışması, metne ilişkin tahminde bulunma ve metni tamamlama çalışması, metne uygun başlık bulma çalışması kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca metnin başında Abbas Sayar'ın kısa bir biyografisinin verilmesi ve biyografide *"1970'te TRT Sanat Ödülleri Yarışması'nda derece alan ilk romanı 'Yılkı Atı' ile adını duyurdu. 'Çelo' ile 1973 TDK Roman, 'Can Şenliği' ile 1975 Madaralı Roman Ödülü aldı. Başlıca eserleri: Yılkı Atı, Çelo, Can Şenliği...(Eselioğlu vd., 2019, 216)."* ifadesinde roman türünün açık bir şekilde belirtilmiş olması roman türüne farkındalık kazandırmak adına önemli bir vurgu olmakla birlikte yazarın biyografisinde verilen eserler, öğrencilerde merak uyandıracak ve onları bu eserlere yönlendirecektir.

Ayrıca Öğretim Programı'nın Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığında sıralanan*"8.Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen met-*

nin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır (MEB, 2018, 18)." dikkate alındığında, öğrencilerin roman türünden bir metni kitapta önce okuma metni olarak görmeleri daha uygun olurdu. Fakat kitapta hem dinleme/izleme metni hem okuma metni olarak roman türünden metinleri görmeleri kitabın niteliğini artırmıştır. Bununla birlikte kitapta roman türünü bulmaya ve kavratmaya yönelik hazırlanan etkinlik de öğrencilerin tür bilgisini görmeleri adına önemlidir. Ancak roman türüne yönelik tür bilgisi içeren etkinliğin *"Yılkı Adı"* metninde verilmesi uygun olmakla birlikte daha önce işlenen *"Robinson Crusoe (Robinsın Kuruze)"* metninde verilmesi daha işlevsel olurdu. Roman türü ile ilgili etkinlik, kitapta geçtiği şekilde aşağıda verilmiştir.

"4.Etkinlik: Okuduğunuz metin Abbas SAYAR'ın 'Yılkı Atı' adlı romanından alınmıştır.

a) Paragraftaki boşlukları türün özelliklerine göre doldurunuz.

Roman ……..…… ya da yaşanması mümkün olan olayların anlatıldığı bir yazı

türüdür. Romanda yer, ….....…….. ve olayda bütünlük vardır. Romanların en önemli özellikleri

uzunluğu, kişilerin sayılarının ……..…… ve hayatı her yönüyle ele almasıdır (Eselioğlu, 2019, 221)."

Kitaba farklı yazarlardan alınan diğer okuma, serbest okuma ve dinleme/izleme metinlerinin sonunda verilen yazar biyografilerinde de roman türüne değinilmesi ve yazarların eserlerinden örnekler verilirken roman türünden eserlerin sıralanması, öğrencilerde bu eserlere karşı farkındalık oluşturmaya ve bu eserleri okumaya yönlendirmesi adına önemlidir. Bunlardan Halide Edip Adıvar'ın biyografisinde geçen *" Roman, hikâye, anı ve oyun yazarıdır. Genellikle toplumun aksak yönelerini, Millî Mücadele Dönemi'ni ve kadının toplumdaki yerini eserlerine konu edinmiştir. Başlıca eserleri: Vurun Kahpeye, Sinekli Bakkal, Dağa Çıkan Kurt…(Eselioğlu vd., 2019, 60).",* Muzaffer İzgü'nün biyografisinde yer alan *"Öykü, roman ve oyun yazarıdır. Anadolu insanının çeşitli problemlerini 'kara mizah' tarzında ele almıştır. Başlıca eserleri: Bando Takımı, Çanak Çömlek Patladı, Konuşan Kedi…(Eselioğlu vd., 2019, 68).",* Attilâ İlhan'ın biyografisinde yer alan *"Şiir, roman, deneme ve oyun yazarıdır. 'Tutuklunun Günlüğü'ile 1974 TDK Şiir, 'Sırtlan Payı" ile 1975 Yunus Nadi armağanlarını kazanmıştır. Başlıca eserleri: Duvar, Sokaktaki Adam, Abbas Yolcu… (Eselioğlu vd., 2019, 156).",* Yaşar Kemal'in biyografisinde yer alan *"Roman, hikâye, röportaj, deneme, fıkra, derleme gibi birçok türde eserler vermiştir. 1956 Varlık Roman Armağanı başta olmak üzere pek çok dalda ödülleri vardır. Başlıca eserleri: İnce Memed, Orta Direk, Sarı Sıcak…(Eselioğlu vd., 2019, 162).",* Halikarnas Balıkçısı'nın biyografisinde yer alan *"Roman ve öykü yazarıdır. Asıl adı Musa Cevat Şakir Kabaağaçlı'dır.1971 Kültür Bakanlığı Devlet Kültür Armağanı'nı almıştır. Başlıca eserleri: Uluç Reis, Merhaba Akdeniz, Yaşasın Akdeniz… (Eselioğlu vd., 2019, 234)"*, Sait Faik Abasıyanık'ın biyografisinde yer alan "Şair, öykü ve roman yazarıdır. Hikâyelerinde sıradan insanlar, işsizler, hamallar, balıkçılar, kimsesiz çocuklar yer almıştır. Başlıca eserleri: Semaver, Mahalle Kahvesi,

Kayıp Aranıyor… *(Eselioğlu vd., 2019, 252).",* Nazım Hikmet Ran'ın biyografisinde yer alan "Şiir, oyun, roman ve anı yazarıdır. Türk dilinin zengin ses sisteminden yararlanmıştır. Başlıca eserleri: Güneşi İçenlerin Türküsü, Ferhat ile Şirin, *Sesini Kaybeden Şehir… (Eselioğlu vd., 2019, 262)."* ifadelerde roman türüne değinilmiş olması ve çok sayıda roman türünde eserlerin verilmesi öğrencilerde bu türe karşı bir merak uyandıracak ve bu eserleri okumaya yönlendirecektir.

Kitaba alınan yazar biyografilerinin yanı sıra zorunlu bir tema olarak alınan *"Erdemler"* temasının sonunda yer alan Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları bölümündeki çoktan seçmeli sorunun içinde geçen *"Tarık Buğra, ilk piyeslerini ve 'Yalnızların Romanı'nı askerliği sırasında yazmıştır. (Eselioğlu vd., 2019, 43)."* ifadesinde roman türünden bir esere vurgu yapılması öğrencilerde bu esere karşı farkındalık oluşturacaktır.

Tablo 4: Çalışmada Yararlanılan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Alınan Romanlara Ait Bilgiler

Kitap Adı	Roman Adı	Yazar Adı	Tema Adı	Dil Beceri Alanı	Yazar Biyografisi	Tür Bilgisi
Türkçe 4 Koza Yay.	Öğrenme ve Maria Curie (Meri Küri)	Özge Selçuk-Reyhan Bask	Bilim ve Teknoloji	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 4 MEB Yay.	Dağdaki Kaynak	Talim Apaydın	Doğa ve Evren	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 5 Anıttepe Yay.	Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	Birey ve Toplum	Dinleme/ İzleme (İşleniş Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.
	Geyik Ana	Cengiz Aytmatov	Millî Kültürümüz	Okuma (Serbest Okuma Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 6 MEB Yay.	Gümüş Kanat	Cahit Uçuk	Erdemler	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 6 Ekoyay Yay.	İçimdeki Müzik	Sharon M. Draper	Bilim ve Teknoloji	Dinleme/ İzleme (İşleniş Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 7 MEB Yay. (1.Kitap)	Yurdumu Özledim	Gülten Dayıoğlu	Duygular	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmiştir.	Verilmemiştir.
	Sol Ayağım	Christy Brown'ın (Kıristi Bıravn)	Kişisel Gelişim	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 7 MEB Yay. (2.Kitap)	Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	Erdemler	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmemiştir.	Verilmemiştir.

Türkçe 7 Özgün Yay.	Sol Ayağım	Christy Brown'ın (Kıristi Bıravn)	Erdemler	Okuma (Serbest Okuma Metni)	Verilmiştir.	Verilmemiştir.
Türkçe 8 MEB Yay.	Robinson Crusoe (Robinsın Kuruze)	Daniel Defoe (Deniyıl Defo)	Zaman ve Mekân	Dinleme/ İzleme (İşleniş Metni)	Verilmiştir.	Verilmemiştir.
	Yılkı Atı	Abbas Sayar	Doğa ve Evren	Okuma (İşleniş Metni)	Verilmiştir.	Verilmiştir.

Yukarıdaki tabloda 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına alınan romanları bütüncül olarak görmek adına; romanların Türk romanı veya yabancı roman olup olmadığı, ders kitabında hangi temada yer aldığı, dil beceri alanlarından hangisinin kapsamında ele alındığı, işleniş veya serbest okuma metni özelliği gösterip göstermediği, yazarı hakkında bilgi verilip verilmediği, roman türü ile ilgili bilgiler bulunup bulunmadığı gibi konular gösterilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelge'sinin zorunlu dersler bölümünde yer alan Türkçe dersinin Öğretim Programı'nda roman türüne yönelik eserlerin 4-8.sınıflar düzeyinde alınması zorunlu olduğu için araştırma kapsamına alınan tüm Türkçe ders kitaplarında roman türünden metinlerin alındığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan Türkçe ders kitaplarına bakıldığında, bütün ders kitaplarının Öğretim Programı'nın roman türünü zorunlu tutmasından dolayı roman türünden en az bir metni dinleme/izleme, okuma veya serbest okuma metni olarak aldıkları tespit edilmiştir. Bazı ders kitaplarında ise yazarlarının tercihine göre birden fazla roman türünden metinler alındığı görülmüştür.

İncelenen dokuz Türkçe ders kitabından sadece ikisinde (MEB Yayınları 7.Sınıf-1. Kitap ve 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı) roman türüne ilişkin bilgi verildiği, diğerlerinde ise bu konuya değinilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda, roman türü ile ilgili bilgilere ders kitaplarının tamamında yer verilmesi tür hakkında öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturması bakımından son derece yararlı olacaktır. Böylece Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ders kitapları arasında uygunluk olacaktır. Öğrencilerin Öğretim Programı doğrultusunda ilk kez karşılaştıkları sınıf düzeyi 4. sınıf olmasına rağmen bu sınıf düzeyinde okutulan özel sektör yayınında ve MEB Yayınları'nın kitabında roman türünden metinler alındığı hâlde roman türünün ne olduğu hakkında bilgi verilmemesi bir bilgi eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin roman türünü kısaca bilmeleri yararlı olacaktır. Zira Öğretim Programında roman türünün öğretilmesi öngörülmektedir.

Türkçe ders kitaplarına alınan roman türü metinlerin; bazı ders kitaplarında bir okuma metni olarak, bazı ders kitaplarında iki okuma metni olarak, bazı ders kitaplarında bir dinleme/izleme, bir okuma metni olarak, bazı ders kitaplarında ise bir dinleme/izleme, bir serbest okuma metni olarak alındığı, romanların ders kitaplarına dil becerileri bağlamında alınmasında çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Öğretim Programı'nın da bu konuda sınırlayıcılığı olmadığından ders kitabı yazarları esnek hareket etmişlerdir. Ancak ders kitaplarına roman türünden metinler alırken dil becerilerine kapsamında alınan metinlerin işleniş önceliğine bazı ders kitaplarında dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin roman türünden bir metni ders kitabında okuması, romanın ilgili bölümünün nasıl yer aldığını görmesi türü kavramaları adına daha uygun olacaktır. Dinleme/izleme veya serbest okuma metni olarak alınan roman türü metinlerin ise roman türü kapsamında alınan okuma metinlerinden sonra ders kitabına alınması tür öğretiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda, biyografi türünün kavratılması öngörüldüğü hâlde roman türünün alındığı metinlerin yazarları hakkında üç ders kitabının dışında diğer kitaplarda bilgi verilmediği görülmüştür. Oysaki bu yazarların biyografilerini roman türü ile beraber görmeleri ve roman yazarlarını tanımaları öğrencilerde türün pekişmesini ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Araştırmaya dâhil olan Türkçe ders kitaplarının yedisinde, roman türü dışındaki diğer metinlerin yazar biyografilerinde romana değinilmiş olması doğru bir yaklaşım olmuştur. Bu hususta roman türünden eserlere sadece iki ders kitabında yer verilmemiştir. Ayrıca bu ders kitaplarının yedisinde roman türü dışındaki metinlerin etkinlik ve çalışmalarında dolaylı olarak ders kitabı yazarları tarafından romanla ilgili ifadelere ve bu türle ilgili kitaplara değinilmesi yararlı olmuştur.

Türkçe ders kitaplarına ana metin olarak temalarda yer alan toplam on iki romandan dördü (Bir roman iki farklı kitapta yer almıştır.) yabancı romanlardan, altısı ise Türk romanlarından (Bir roman iki farklı kitapta yer almıştır.) alınmıştır. Ders kitaplarına alınan romanlarda Türk romanı ve yabancı roman dengesine de dikkat edilmelidir. Bunun yanında günümüz çocuk edebiyatı alanında roman türünde eserler veren yazarlarımızdan sadece Cahit Uçuk ve Gülten Dayıoğlu'ndan birer roman ana işleniş metni olarak yer almıştır. Türkçe ders kitaplarına ana işleniş metni olarak günümüz çocuk edebiyatı yazarlarının romanlarından örneklerin olması öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurulduğunda önemli görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının, öğretim programlarını g*üncelleme gerekçelerinden biri* de millî, manevi ve evrensel değerleri öğretim programlarında ön plana çıkarmak ve değerlerimize özel vurgu yapmaktır. Millî kültürümüzün aktarılmasında önemli bir yeri olan roman türünün bundan sonraki öğretim programı güncelleme çalışmalarında sistemli bir şekilde yer alması konusunda hassasiyet gösterilmesi, bu eserlerin öğretim programları ve ders kitapları vasıtasıyla gelecek nesillere aktarılması oldukça yararlı olacaktır.

Kaynakça

AKGÜL, Ahmet vd. (2019). **Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.

AKYÜZ, Kenan (1979). **Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri**, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

ATAŞÇİ, Abdullah (2019). İlkokul 4. **Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Koza Yayınları, Ankara.

CEYLAN, Sabri vd. (2019). **Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.

ÇAPRAZ BARAN, Şule vd. (2019). **Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Anıttepe Yayınları, Ankara.

ÇETİNKAYA EDİZER, Zeynep ve ÇELİK, Gamze (2012). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemlerinde Okudukları Kitaplar Hakkındaki Görüşleri", 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), Ankara.

DEMİREL, Tuncay (2019). **Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Ekoyay Yayınları, Ankara.

ERKAL, Hilal vd. (2019). **Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Özgün Yayınları, Ankara.

ESELİOĞLU, Hilal vd. (2019). **Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.

GÖKÇE, Erten (2012). "İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları", 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), Ankara.

GÜLERYÜZ, Hasan (2006). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı,** Pegema Yayıncılık, Ankara.

GÜREL, Zeki vd. (2007). Çocuk Edebiyatı, Öncü Kitap, Ankara.

http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736Türkçe%20Öğretim%20Programı%20 2018.pdf, "Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)", MEB, 1 Ocak 2018.

http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86, "Tebliğler Dergisi", MEB, 15 Haziran 2019.

KAFTAN AYAN, Hayriye vd. (2019). İlkokul 4. **Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.

KARASAR, Niyazi (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

KIR, Tolga vd. (2019). **Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.

NAS, Recep (2004). Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ezgi Kitabevi, Bursa.

ORAKÇI, Adem (1997). **Atatürk Devri Türk Romanında Öğretmen ve Eğitim**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

YALÇIN, Alemdar (1992). **Sosyal ve Siyasi Değişmeler Açısından Cumhuriyet Devri Türk Romanı I**, Kilim Ofset, Ankara.

YILAR, Ömer ve Turan, Lokman (2007). **Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (177-202)

HAYAT BİLGİSİ DERSİ DEĞER EĞİTİMİNDE ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özge BAL[1], Hüseyin ANILAN[2]

* Bu makale, Özge BAL'ın, Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'ın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, ozgebal@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-5819-3077.

2 Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, anilan.huseyin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7201-7467.

Geliş Tarihi: 21.08.2019 **Kabul Tarihi:** 06.12.2019

Öz: Bu araştırmada, hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan on adet kök değerin örnek olay yöntemi ile öğrenciye kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında özel bir ilkokulun ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Veriler; gözlem, öğrenci çalışmaları, öğrenci/öğretmen günlükleri, odak grup görüşmeleri, öğrenci ön ve son algıları, video kayıtları ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin örnek olay içerisinde vurgulanan değerleri günlük yaşantılarında karşılaştıklarında belirleyebildikleri, problem durumlarına değerler üzerinden yorum getirdikleri, karar verme süreçlerinde değerlerden yararlandıkları ve sözel ifadelerinde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim programında yer alan değerlerin planlı ve programlı olarak eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, Hayat bilgisi, Örnek olay yöntemi, Eylem araştırması

USING CASE STUDY METHOD IN LIFE SCIENCE COURSE VALUE EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Abstract:

In this research, it is aimed to gain ten root values in life science course curriculum with case study method. The research was carried out with the second grade students of a private primary school in 2018-2019 academic year. Action research was used as research design. Data was collected through observation, student studies, student/teacher diaries, focus group interviews, student pre and post perceptions, and video recordings. The data were analyzed and interpreted by content analysis.

It was determined that the students could determine the values emphasized in the case study when they encounter in their daily lives, comment on the problem situations on the values, make use of values in decision making processes and use them in verbal expressions. It is considered that the inclusion of the values in the curriculum in the planned and programmed process will have positive contributions.

Keywords: Value, Values education, Life science, Case study, Action research

Giriş

Her ülkenin titizlikle üzerinde durduğu eğitim, bilimsel ilerleme ve gelişmenin en tartışılmaz ögesidir. Bu yolda ülkeler geliştirdikleri eğitim programları ile hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Eğitim programları toplumun eğitim seviyesini artırmak, bilim ve teknoloji çağında dünyayı yakalamak, öğrenilen bilgileri günlük hayata aktarmak gibi amaçlar taşımaktadır. Bu amaçları gerçekleştirirken toplumsal değerlerin korunmasına ve aktarılmasına da özen gösterilmektedir.

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1986, 12). Eğitim, öğrencilere çağın gerekli kıldığı bilgiyi vermenin yanında toplumsal yaşamda kendini ifade edebilen, karar alma süreçlerinde mantıksal düşünme becerileri kullanabilen, demokratik değerlerden yana bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Eğitim, toplumsal bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretim programları kazanımlar yoluyla öğrencilerin okulda edindikleri becerileri günlük hayata aktarmaları, karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretmeleri ve oluşturdukları kendi değerleri ile bakış açıları getirmelerini amaçlar.

Öğretim programlarında duyuşsal alanı desteklemek amacıyla kazandırılması hedeflenen birtakım değerler bulunmaktadır. Aktepe'ye (2010) göre değer; sadece kişinin değil aynı zamanda toplumun da yaşam standartlarını, huzurunu etkileyen bir kurallar bütünüdür. Toplumun zaman içerisinde uzlaştığı bu kurallar da yine zaman içerisinde değişebilmektedir (Akt., Turan ve Ulusoy, 2016, 6).

Değerler, köklerini geçmişten, gelenek ve göreneklerimizden almaktadır. Köklerinden beslenen değerler geleceğe de uzanmaktadır. İnsana ait en doğal özellikler olan değerler kişilerin hayat akışında karşılarına çıkan problemlere karşı tutum geliştirmesine, çözüm yolu üretecek gücü bulmasına kaynaklık etmektededir (MEB, 2018, 4).

Değerler o toplumun yapısını gösteren ve geçmişten günümüze aktarılan kıymetleridir. Değer kavramı, toplumun ya da kişilerin yapılmasından hoşnut olduğu, yapılmasını bekledikleri tutum ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Değerler kimi zaman bir ölçüt gibi karar verme sürecinde kişiye iyi-kötü, doğru-yanlış, olmalı-olmamalı gibi ikilemlerinde de yol göstericidir.

Hızla gelişen teknoloji, değişen topum yapısı ve çağın beraberinde getirdiği sorunlar, değer öğretiminin önemi artmaktadır. Toplumlar için önemli yer tutan değerlerin ne şekilde öğretileceği üzerine alanyazında birbirinden farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan yaygın olarak kullanılan dört yaklaşım: Değer telkini, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakemedir (Özyurt, 2015, 14).

Kişinin yaşantısında ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve deneyimlerin elde edildiği hayat bilgisi dersi içerik ve kazanımları nedeniyle değer eğitimine olanak sağlamaktadır. Bektaş'a (2007, 10) göre, hayat bilgisi dersi, öğrencinin okul öncesinde edindiği deneyimleri okulda öğrendiği bilgilerle ilişkilendirme olanağı sağlayan bir derstir. Bu dersle öğrenci, bireysel farklılıkları tanımakta ve öğrenme ortamında bu özelliklerden ne şekilde yararlanabileceğini deneyimlemektedir. İlköğretim kademesinde önemli yer tutan hayat bilgisi dersinin hedeflerini gerçekleştirebilmesi öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış öğretim programına bağlıdır (Uğur, 2006, 3).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Programın temel amacı, temel yaşam becerilerine malik, kendi benliğinin farkında, sağlıklı ve güvenli bir hayat sürdüren, içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştiren, doğaya ve çevreye sorumluluk duyan, sorgulayan ve ülkesine sevgi duyan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, 8).

Toplumlar, değer yolu ile toplum yararını gözeten ve toplumsal kurallara uyum gösteren bireyler yetiştirmek istemektedirler. Vatandaşlık bilinciyle hareket eden, yardımsever ve sorumluluklarını bilen bireyler ülkelerine büyük katkılar sağlayacaktır. Bu kapsamda da MEB tarafından yayınlanan öğretim programlarında kazandırılması

hedeflenen 'kök değerler' vardır. Öğretim Programları incelendiğinde değer öğretiminin, planlı ve işlevsel bir yapıda aktarıldığı görülmemektedir. Öğrencilere günlük yaşantılarında kılavuzluk edecek, doğru davranışlara yönlendirecek bu değerler, öğretim programlarında planlandırılmamıştır. Değerler, doğrudan değerler eğitimi yerine süreç içerisine aktarılarak dolaylı olarak verilmektedir.

Dünya genelinde şiddet olaylarının artması, gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği olumsuz durumlar, değerlerin belirginliğini yitirmesi gibi kimi nedenler değerler eğitiminin önemini artırmaktadır. Toplumlar iyi ve kötüyü ayırt edebilen, toplumun temel değerlerine sahip çıkan, toplum yararını gözeten, adil ve demokratik değerlerden yana bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle her toplum kendi kültürel yapısı içerisinde değer önceliklerini belirlemekte ve gelecek kuşaklara aktarmak istemektedir. Bu değer aktarma süreci ailede başlayıp okulda devam etmektedir. Değer eğitiminin okulda devam eden süreci incelendiğinde öğretim programlarında değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemektedir. Değerlerin programların bir parçası olarak süreç içerisine yayıldığı görülmektedir. Değerlerin soyut kavramlar olması, öğrencilerin bu kavramları anlamlandırma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlerin, örnek olay yöntemi kullanılarak araştırmacı öğretmenin hazırladığı ders planları dâhilinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Değerlerin, hayat bilgisi dersi "Evimizde Hayat" ünitesi kazanımları ile eşleştirilerek kazandırılması hedeflenmiştir. Değer eğitimi yaklaşımları göz önüne alınarak öğrencilerin aktif olduğu, sorular sorduğu, uygulamalar yaptığı, grup çalışmaları ile problem durumlara çözüm üretildiği ve çeşitli öğretim tekniklerinin kullanıldığı bir eylem araştırması desenlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, hayat bilgisi dersi kapsamında değer kazandırmaya yönelik örnek olay çalışmaları yapılarak yürütülmüştür. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Eylem araştırması araştırılan durumun içinde bulunan, bu durumla doğrudan ilgili bulunan kişiler tarafından yapılır. Örneğin araştırılan durum sınıf ortamında ise, araştırmacı doğrudan öğretmen olabilir. Bu ortamla doğrudan ilgisi olmayan bir araştırmacının eylem araştırması yapması ve araştırmanın amacına ulaşması olasılığı, bu sınıftaki öğretmenin gerçekleştireceği araştırmaya göre çok daha düşüktür. Ancak bu durum eylem araştırmasının bireysel bir çalışma olduğu anlamına gelmez, aksine bir proje ekibinin ya da grubun, çözüm üretilmesi, bulguların değerlendirilmesi, sonuçların yorumlanması gibi aşamalarda desteğinin alınması araştırmanın daha başarılı olmasını sağlayabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 255). Bu çalışmada da sınıf öğretmeninin değer kazandırmada zincirin önemli halka-

larından birisi olması, doğrudan sürecin içinde olması ve eylem araştırmasının sözü edilen bu güçlü yönlerinden yararlanılmak istendiğinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili, Çankaya ilçesindeki özel bir okulun ikinci sınıfına 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde devam eden, on bir kız ve on üç erkek öğrenciden oluşan yirmi dört kişi oluşturmuştur. Çalışmanın birinci yazarı çalışma grubu olarak tanımlanan 2/A sınıfının sınıf öğretmenidir.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Eylem planlarının hazırlanması: Araştırmacı, araştırma konusunu belirledikten sonra öğrenci gelişim ve değişimlerini doğrudan inceleyebilmesine olanak sağladığı için araştırma desenini eylem araştırması olarak belirlemiştir. Değerler eğitimine konu olacak değerler, on kök değer olarak belirlenerek hayat bilgisi dersi kapsamında yürütülmeye karar verilmiştir. Değerler eğitimi uygulamalarının yapılacağı hayat bilgisi ders kazanımları ile değerler eşleştirilmiştir. Araştırmacı değer analizi yaklaşımının izlendiği ders etkinlik planlarını oluşturulmuş ve oluşturulan ders planları eylem araştırmasına hâkim üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda düzenlenerek ders planlarına son şekli verilmiştir.

Uygulama için gerekli izinlerin alınması: Araştırmanın yapılacağı özel okulun ilkokul müdürü ile görüşülerek araştırma içeriği ve uygulamaları aktarılmış, izin alınmıştır. Ardından araştırmacı öğretmen, müdür tarafından özel okulun eğitim koordinatörüne yönlendirilmiştir. Eğitim koordinatörü ile görüşülerek eylem araştırmasının yürütülmesi için gerekli izin alınmıştır. Sınıf içerisinde uygulamaların yapılması ve dijital kayıtların tutulabilmesi için öğrenci velilerine eylem araştırması üzerine bilgi verilmiş ve yazılı izinleri alınmıştır.

Geçerlik komitesinin oluşturulması: Geçerlik komitesi, bir değerler eğitimi çalışan, bir eylem araştırması odaklı çalışmalar yürüten ve bir de hayat bilgisi alanında çalışan üç alan uzmanından oluşmuştur. Geçerlik komitesi araştırmacı ***öğretmen tarafından*** hazırlanan ders planları ile yürütülen derslerin kayıtlarını incelemiş ve ***dönütle***r vermiştir. Geçerlik komitesi ile araştırmacı ***öğretmenin*** farklı şehirlerde bulunmaları nedeniyle geçerlik komitesi dönütlerini çevrimiçi görüşmeler ve e-posta yoluyla iletmiştir. Araştırmacı geçerlik komitesinin dönütleri doğrultusunda ders sürecinde düzenlemeler yapılmıştır.

Öğrencilerin ön/son algılarını belirleme *amaçlı veri toplama aracının geliştirilmesi:* Araştırmanın başında öğrencilerin çalışılacak olan on kök değere dair sahip oldukları ön bilgiler öğrenilmek istenmiştir. Bu doğrultuda değerler eğitimi öncesi çalışılacak olan değerleri konu alan iki örnek olay metni oluşturulmuştur. Oluşturulan örnek olay metinlerine, bilgi edinilmek istenen değerlere yönelik sorular eklenmiştir.

Öğrenci ön *algıların belirlenmesi:* Öğrencilerin çalışılacak olan on kök değere ilişkin sahip oldukları bilgilerin öğrenilmesi amacıyla 06.11.2018 tarihinde öğrencilere "Ormanlarımız" ve "Yakan Top" adlı örnek olaylar verilmiş ve bu örnek olaylarla ilişkili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin, örnek olay metinleri doğrultusunda yöneltilmiş olan sorular ile değerlere yönelik ön bilgileri toplanmıştır.

Eylem planlarının uygulanması: Değerler, öğrencilerin günlük yaşantıda karşılaşabilecekleri örnek olaylar aracılığıyla ele alınmıştır. Öğrenciler örnek olaylar vasıtasıyla her bir değeri tanımış ve analiz etmişlerdir. ***Öğrencilerden*** her ders sonunda değere ilişkin edinimlerini yansıtmalarını amaçlayan ***öğrenci günlüklerini*** doldurulmaları ***istenmiştir.*** Süreç sonunda öğrencilerdeki değişimleri belirlemek amacıyla başlangıçta öğrencilere sunulan örnek olay metinleri aynı haliyle tekrar öğrencilere sunulmuş ve sorular yinelenmiştir. Bu yolla öğrencilerdeki değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin değerler eğitimi sürecine ilişkin görüşleri odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmış, yine öğrenci velilerinden değerler eğitimi öncesi ve sonrasında çocuklarında meydana gelen değişimleri yansıtmalarına olanak tanıyan bir form vasıtasıyla görüşleri alınmıştır.

Video kayıtlarının alınması: Değerler eğitimi ders süreçleri, ayrıntılı bilgi verilmek koşuluyla öğrenci velilerinin yazılı onayı alınarak ve öğrencilere bilgi verilerek sesli ve görüntülü kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı öğretmen ders süreçlerine ait dijital kayıtları geçerlik komitesi ile paylaşarak görüş, öneri ve değerlendirmelerini almıştır. Araştırmacı öğretmen bu yolla ders sürecinde yaşanan olay ve durumları ders sonrasında görme ve inceleme, ders sürecinde fark edilemeyen öğrenci tutum ve davranışlarını incelenme olanağı yakalamıştır. Bu kayıtlar ile araştırmacı öğretmen ders sürecindeki kendi pedagojik yeterliliğini inceleme fırsatına sahip olmuştur.

Öğrenci son algılarının belirlenmesi*:* Değerler eğitimi süreci öncesinde öğrencilerin on kök değere ilişkin ön bilgilerini belirlemeyi amaçlayan ve örnek olayları içeren uygulama, değerler eğitimi süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerdeki değişimleri belirlemek amacıyla 28.12.2018 tarihinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına göre süreç içerisinde meydana gelen değişimler incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde veri toplama amaçlı gerçekleştirilen uygulamalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. *Veri Toplama Araçları*

Verilerin Analizi

Gözlem, öğrenci ürünleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, uygulama öncesi/sonrası öğrenci algıları belirleme metinleri, odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşme ve alan notları ile elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çünkü içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öte yandan betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde geçerliliğin sağlanması için aşağıdaki yollar izlenmiştir:

İç geçerlik: Öğrenciler sınıf öğretmeni tarafından yürütülen bu araştırma sürecinde, gün içerisindeki doğal davranışlarını etkileyen bir durum ile karşılaşmamışlardır. Bu durum öğrencilerden gerçek veriler elde etmeye katkı sağlamıştır. Araştırmacı öğretmen araştırma süresince objektif bir tutum göstermeye özen göstermiştir. Yapılan tüm uygulamalar geçerlik komitesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur.

Dış geçerlik: Dış geçerliğin sağlanması amacıyla araştırma sürecine dair her basamak ayrıntılı bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencinin doğrudan ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur.

İç güvenirlik: Araştırma süreci bir komite tarafından incelenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacının oluşturduğu kodlar başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak görüş birliğinin olup olmadığına karar verilmiştir.

Dış güvenirlik: Dış güvenirliğin sağlamasında farklı veri çeşitlerinin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde; video kayıtları, öğrenci ürünleri, gözlem, odak grup görüşmeleri, uygulama öncesi ve sonrası öğrenci algıları belirleme metinleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak onların sevgi değeri üzerine düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Örnek olay içerisinde üç arkadaşın oyun oynarken yaşadıkları olumsuz durum üzerine öğrencilere; "Size göre iyi arkadaşlar birbirine nasıl davranmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, sevgi kelimesini cümle içerisinde değerin içeriğine uygun kullanımları incelenmiştir.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından 07.11.2018 ve 08.11.2018 tarihlerinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Ders sürecinde örnek olay çalışması, sevgi aynaları etkinliği ve istasyon tekniğinin kullanıldığı etkinlikler yapılmıştır. Ders süreci sonunda öğrenci günlükleri tutulmuştur.

Sevgi değeri, "Yakın akrabalarını tanıtır." kazanımı ile eşleştirilmiştir. Ders sürecinde öncelikle akrabalık ve akrabalara kullanılan hitapların önemini içeren bir örnek olay anlatılmıştır.

Örnek olay sonrası öğrencilere örnek olay ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Söz alan öğrenciler örnek olay üzerine düşüncelerini ifade etmişlerdir. Akrabalık ilişkileri ve akrabalara karşı duyulan duyguları konu alan örnek olay sonrası öğrencilere, "Akrabalarına duyduğunuz sevginin bir nedeni var mı?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevabı aşağıdaki gibidir.

Ö20: "Melis ablamı çok seviyorum çünkü dersi olduğunda bile benimle oyun oynuyor.

Ö20'nin verdiği cevap incelendiğinde öğrencilerin sevgi değeri ile davranışlar arasında ilişki kurdukları görülmüştür.

Tüm değerlerin öğretim süreci tamamlandıktan sonra seçilen öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve değerler üzerine öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Öğrenilen değerlerden en çok aklınızda kalan hangisidir? Neden?" sorusu sorulmuştur. Ö20 cevabında sevgi değeri cevabını vermiş ve aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

Ö20: Çünkü sevmeyi seviyorum ve bildiğim bir şeyi öğrenince de daha aklımda kaldı.

Ö20, soruya verdiği cevapta sevgi değerini daha önce de bildiğini ve bildiği bir şeyin tekrarlanması ile onda daha kalıcı bir yer ettiğini ifade etmiştir. Değer eğitiminin öğrencinin sevgi değerine karşı geliştirdiği olumlu tutuma katkı sağladığı görülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Sizin için öncelikli olan değer hangisidir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevabı aşağıdaki gibidir.

Ö18: Sevgi, çünkü sevgi benim için her şeyden önce gelir.

Ö18, tüm eylem ve tutumların temelinde sevgi değerinin olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle değerler arasında sevgi değerini öncelikli tutmaktadır. Yirmi üç öğrenci ile üç grup şeklinde gerçekleştirilen odak görüşmelerinde dört öğrencinin sevgi değerini öncelikli gördüğü ve hayatlarının önemli bir parçası olarak benimsedikleri görülmüştür.

Saygı Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilere, doğanın tahrip edilmesine karşı önlem almayı ve verilen zararları en aza indirmeyi amaçlayan bir öğrencinin önerilerini

konu alan bir örnek olay verilmiştir. Bu örnek olaydan yola çıkarak öğrencilere "Doğaya saygı duyan biri sizce ne gibi davranışlar gösterir?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin saygı değerine yönelik ön bulguları incelendiğinde "Doğaya saygı duyan biri sizce ne gibi davranışlar gösterir?" sorusuna verilen kırk iki ifade belirlenmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri cevap/cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö5: Çok güzel davranır ve ağaçlara zarar vermez.

Ö5, soruya verdiği cevapta saygı duyan kişinin doğaya karşı özenli ve korumacı davranması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin doğaya saygıyı doğru davranışlarla eşleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilere sunulan metnin ardından değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında saygı değeri, 09.11.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Ders sürecinde soru-cevap, örnek olay inceleme ve hikâye oluşturma etkinlikleri yapılmıştır. Ders sonunda öğrenciler tarafından öğrenci günlükleri doldurulmuştur.

Saygı değeri, "Akrabalık ilişkilerinin önemini kavrar." kazanımı ile eşleştirilerek çalışılmıştır. Ders sürecinde öncelikle akrabalık ilişkilerinde duygularımız ve davranışlarımızı konu alan örnek olay anlatılmıştır.

Öğrencilere akrabalık ilişkilerinde saygının önemini vurgulayan konuşmalar yapılmıştır. Saygı değerinin anlamı üzerine yapılan tartışmalardan sonra öğrencilere, "Kimlere veya nelere saygı duyarız?" sorusu yöneltilmiştir. Söz alan Ö3 aşağıdaki cevabı vermiştir:

Ö3: Öğretmenim bir de Anıtkabir'de, Atatürk'ün yanında 1884'te doğmuş olan İsmet İnönü'nün mezarı var. Ona saygı duyarız.

Ö3, saygı değerinin geçmişte ülke için mücadele etmiş tarihi kişilere gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö3, saygı değeri ile ülke tarihinde önemli yer tutan İsmet İnönü'yü eşleştirmiştir.

Veri kaybını önleme amaçlı öğrenci günlükleri, uygulama sonrası öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Günlükte "Bu dersten sonra aldığın kararlar var mı?" sorusuna verilen öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir.

Ö3: Var, kararım şu: Bizim bayrağımıza saygı değil, tüm bayraklara saygılı olmalıyız. Arkadaşlarımıza seni seviyorum diye değil, sevgiyi saygı ile göstermeliyiz.

Ö8, saygıyı sadece kendi bayrağına duyulması gereken bir değer olarak görürken ders sonrası bunun tüm ülke bayrakları için geçerli olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci küresel vatandaşlık davranışı göstermiş ve farklı ülkelerin milli değerlerine saygı gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Değer eğitimi, öğrencinin olumlu tutum geliştirmesine yol açmıştır. Öğrenci cevabını saygı değeri ile sevgi arasında bağlantı kurarak sürdürmüştür. Sevginin karşı tarafa saygı yoluyla gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öz Denetim Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak onların sevgi değeri üzerine konuşmaları sağlanmıştır. Örnek olay içerisinde arkadaşları tarafından haksızlığa uğrayan Esin adlı öğrencinin yaşadıklarına yer verilmiştir. Oynanan yakan top oyununda Esin toptan kaçarken yere düşmüş ve yaralanmıştır, bununla beraber vurulmadığı halde arkadaşları tarafından vurulduğu iddia edilmiştir. Esin bu durum karşısında ağlamaya başlamıştır. Bu örnek olaydan yola çıkarak öğrencilere "Esin'in yerde olduğunu görseydiniz siz ne yapardınız?" sorusu sorulmuştur.

Ö15: Ona yardım ederdim. Duygularını kontrol etmesini söylerdim.

Ö14: Hemen onu kaldırırdım. Duygularını yönetemediğini söylerdim.

Ö15 ve Ö14 cevaplarında öz denetim değerinin cümle içerisinde doğrudan kullanıldığı görülmemiştir. Ancak öğrenci cevapları içerisinde duygularını kontrol ve öz denetimli davranmakla ilgili sadece iki cevabın olduğu görülmüştür. Öğrenci cevaplarında örnek olayda olumsuz durumu yaşayan Esin adlı öğrenci için duygularını yönetmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından öz denetim değeri 13.11.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Öz denetim değerine ait ders sürecinde örnek olay drama ile canlandırılmıştır. Adres bulma oyunu oynanarak süre içerisinde duygu kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır. Ders sonunda öğrenciler, öğrenci günlüklerini doldurmuşlardır.

Drama sonrasında öğrencilere, "Kaybolan çocuk duygularını kontrol etmek için ne yaptı?" sorusu yöneltilmiştir. Ö4'ün soruya verdiği cevap aşağıdadır.

Ö4: Sakinleşti ve sonra da çözüm bulmaya çalıştı.

Ö4, dramada kaybolan çocuğun duygularını kontrol etmek için önce sakinleştiğini ardından çözüm bulduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin dramada verilmek istenen öz denetim değeri ile duygu yönetimi arasındaki ilişkiyi fark ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmacının alan notlarında 06.12.2018 tarihinde aşağıdaki not yer almaktadır.

*Bugün Ö10 ile arkadaşıyla yaşadığı bir durum üzerine konuştuk. Durumun nasıl geliştiğini anlatırken "Öz denetimimi sağlayamadım öğretmenim." cümlesini kurdu. Öğrendiği değeri anlamına uygun şekilde kullandı. Yaşadığı durum ile değeri özle*ştirerek öz eleştiride bulundu.

Araştırmacı sınıfın öğretmeni olması nedeniyle öğrenciler ile sürekli etkileşim halindedir. Bu nedenle öğretmen, yaşanılan problemler üzerine öğrenci ile yaptığı konuşmada öğrencinin değerleri günlük hayatında konuşmalarına aktardığına gözlemleme fırsatı olmuştur.

Tüm değerlerin öğretim süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve öğrencilere "Daha önce bilmediğiniz ve değerler eğitimi sürecinde ilk defa öğrendiğiniz değer hangisi?" sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde yedi öğrencinin öz denetim değeri cevabı vermesi ile yeni öğrenilen değer olarak en çok öz denetim değeri cevabı verildiği tespit edilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Öğrendiğimiz değerlerden en çok aklınızda kalan hangisidir? Açıklayabilir misiniz?" sorusu sorulmuştur. Ö11, öz denetim değeri cevabını vermiş ve aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

Ö11: Çünkü öz denetimli yani (kendimi) kontrol ederek daha fazla arkadaş edinebilirim.

Ö11, davranışlarında daha kontrollü olarak öz denetimini sağladığında daha çok arkadaş edineceğini ifade etmiştir. Öğrenci toplum tarafından doğru bulunun davranışa karar verirken öğrenilen öz denetim değerinden yararlanmıştır. Öğrencilerin değerin toplumdaki rolünü fark ettikleri ve değerin gerektirdiği davranışları belirledikleri düşünülmektedir.

Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilere ormanları konu alan örnek olay verilmiş ve bu örnek olaydan yola çıkarak sorular yöneltilmiştir. Örnek olayda doğal çevrenin bilinçsiz kullanımı ve tahribatı üzerine belgesel izleyen Can isimli bir çocuk hissettiği sorumluluk bilinci ile sınıfında bazı önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerle doğal çevreye katkıda bulunup ve doğal çevreyi korumak istenmiştir. Öğrencilerin problem durum karşısında hissettikleri sorumluluk duygusu örnek olay üzerinden vurgulanmıştır.

Örnek olayda öğrencilere "Can'ın önerilerine siz hangi fikirleri eklemek istersiniz?" sorusuna Ö17 ve Ö4 aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

Ö17: Öğretmenimden izin alıp ormana gezi yapardık ve orada tohum ekerdik. Her sekiz gün sonra sulamaya giderdik.

Ö4: Doğal ve beşeri kaynakları tasarruflu kullanmayı.

Ö17, doğal kaynaklara katkı sağlamak amacı ile tohum ekmeyi ve sulamayı önermiştir. Ö4, doğal ve beşeri kaynakları kullanırken yapılması gerekilen sorumluluklara dikkat çekmiştir. Öğrencilerin doğal çevreyi geliştirmek için sorumluluk duygusu taşıdıkları görülmektedir.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından sorumluluk değeri, 20.11.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Sorumluluk değerine ait ders sürecinde beyin fırtınası tekniği kullanılarak sorumluluk ve görev kavramları arasında ilişki kurulmuştur. Sorumluluk kartları etkinliği ve örnek olay çalışması yapılmıştır. Ders sonunda öğrenciler, öğrenci günlüklerini doldurmuşlardır.

Öğrencilere günlükte "Bu dersten sonra aldığın kararlar var mı?" sorusu yöneltilmiştir.

Ö20: Var! Artık odamı toplayacağım. Çünkü annemin ne kadar yorulduğunu anladım.

Örnek olayda görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğrencinin annesinin ne kadar yorulduğu konu edinmiştir. Ö20, soruya cevap verirken örnek olaydaki anne karakteri ile kendi annesi arasında bağlantı kurmuş ve bir karar almıştır. Öğrenci görev ve sorumlulukların yerine getirilmediği durumda başkalarının olumsuz etkilendiğini fark etmiştir.

Tüm değerlerin öğretim süreci tamamlandıktan sonra seçilen öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve öğrencilere "Öğrenilen değerlerden sonra hangi davranışlarınıza daha dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur.

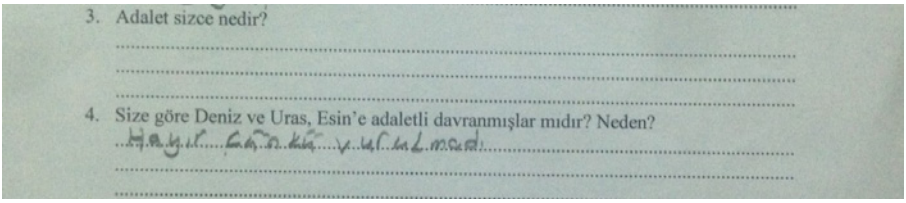
Ö18: Eskiden hep bir şey oynadıktan sonra hiç toplamadan giderdim. Annem de arkamdan toplardı. Sorumluluk değerini öğrenince artık yatağımı kendim topluyorum. Kıyafetlerimi bile kendim giyiniyorum.

Ö18, öğrendiği sorumluluk değeri sonrasında günlük yaşantısındaki davranışlarını değerlendirmiş ve davranış değişikliğine gitmiştir. Öğrenci sorumluluk değerini öğrendikten sonra görev ve sorumluluklarını üstlendiğini ifade etmiştir. Değer eğitiminin öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine neden olduğu düşünülmektedir.

Adalet Değerine İlişkin Bulgular

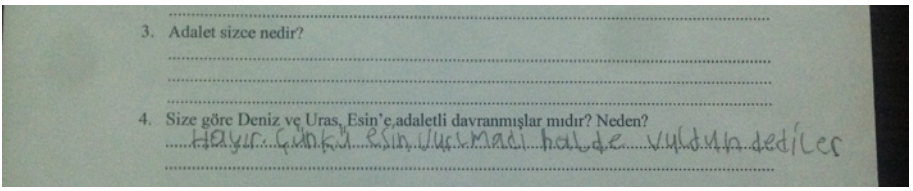
Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak onların adalet değeri üzerine görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere bu örnek olaydan yola çıkarak "Adalet nedir?" sorusu yöneltilmiştir.

"Adalet nedir?" sorusundan sonra öğrencilere "Size göre Deniz ve Uras, Esin'e adaletli davranmışlar mıdır? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde yirmi dört öğrenci içerisinde yedi öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö19, Ö23, Ö24) "Adalet nedir?" sorusunu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Ardından yöneltilen "Size göre Deniz ve Uras, Esin'e adaletli davranmışlar mıdır? Neden?" sorusuna ise bu yedi kişiden beşinin cevap verdiği ve iki öğrencinin (Ö3, Ö12) bu soruyu da cevapsız bıraktığı görülmektedir. Adalet değeri tanımını boş bırakan yedi öğrenciden beşinin değeri örnek olay içerisinde belirleyebildikleri ancak tanımlamada güçlük çektikleri görülmektedir.


3. Adalet sizce nedir?

4. Size göre Deniz ve Uras, Esin'e adaletli davranmışlar mıdır? Neden?
Hayır çünkü yalnız kaldı.

Şekil 2. *Ö24 Ön Algı Cevabı*


3. Adalet sizce nedir?

4. Size göre Deniz ve Uras, Esin'e adaletli davranmışlar mıdır? Neden?
Hayır. Çünkü Esin yalnız kalde yalnız dediler

Şekil 3. *Ö11 Son Algı Cevabı*

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından adalet değeri, 29.11.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Adalet değerine ait ders sürecinde soru-cevap, canlandırma ve örnek olay çalışması yapılmıştır. Ders sonunda öğrenciler, öğrenci günlüklerini doldurmuşlardır.

Değerler eğitimi öncesinde "Adalet nedir?" sorusuna Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö19, Ö23 ve Ö24 cevap vermeyerek boş bırakmıştır. Uygulama sürecinde "Adalet nedir?" sorusuna bu öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö19: Dürüst ve saygılı olmaktır bence.

Ö11: Adalet bence herkesin eşit olması.

Ö2: Taraf tutmamak ve dürüst olmak.

Ö23: Adalet saygı demek.

Ö12: Mesela o kişiye iyi davranan ve onun haklarını koruyan kişidir.

Ö24: Ben de konuşuyorum onlar da konuşuyor. Öyle bir şey.

Ö3: Dürüst olmak, saygılı olmak, söz hakkı vermek.

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin adalet değerini tanımlama ve örneklendirme becerisi kazandıkları görülmektedir. Öğrenciler değeri anlamına uygun kelimelerle ifade etmiştir. Ö24 ve Ö3, söz hakkı tanımak ve eşit konuşma hakkı ile adalet değerini eşleştirerek örnek olay ile arasında bağlantı kurmuşlardır.

Değerler eğitimi sonrası öğrencilerdeki davranış ve tutum değişiklikleri üzerine öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Velilere yöneltilen "Öğrencimizin değerler eğitiminden sonra yaşadığı ya da gördüğü bir olayı öğrendiğimiz değerler üzerinden değerlendirdiği oldu mu? Var ise paylaşır mısınız?" sorusu sorulmuştur.

Ö7 Veli: Oyun oynarken daha adaletli davrandığını söyledi.

Ders sürecinde Ö7 adaletsiz bir durumu konu alan canlandırma yapmış ve adaletin sağlanması için çözüm üretmiştir. Ö7'nin velisi öğrencinin adalet değerine uygun davranışlar sergilediğini ve bunu evde paylaştığını ifade etmiştir.

Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilere doğa konulu örnek olay verilmiştir. Bu örnek olayda doğanın ve ülke kaynaklarının tahrip edilmesi anlatılmaktadır. Örnek olay ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilmiştir.

Verilen örnek olayda yola çıkılarak öğrencilere, "Ülke kaynaklarımızı neden korumalıyız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ülke kaynaklarının devamlılığı ve insan sağlığı yararını dikkate alarak kaynakların korunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Cevaplar incelendiğinde kaynakların bitebileceğine dair ifadeler çoğunluktadır. Aynı zamanda sonucunda kötü şeyler olabileceğini, yaşam için önemli olduğunu ifade eden cevaplar da bulunmaktadır.

Ö2: Eğer korumazsak kaynaklarımız azalır ve kullanamayız.

Ö19: Çünkü korumazsak çok kötü şeyler olabilir.

Ö2, "Ülke kaynaklarımızı neden korumalıyız?" sorusuna verdiği cevapta ülke kaynaklarının korunmaması durumunda azalacağını ve ileriki süreçlerde kullanılamaz hale geleceğini ifade etmiştir. Ö19, cevapta ülke kaynaklarının korunmadığında oluşabilecek kötü şeylerin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ülke kaynaklarının devamlılığına yönelik duyarlılığa sahip oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda "vatanseverlik" değeri isim olarak geçmezken verilen cevaplar değerin içeriği ile örtüşmektedir. Ülke kaynakları ve doğa sevgisi üzerinden ülkeye duyulan özen anlatılmaktadır. Öğrenci cevaplarında "vatanseverlik" kelimesine rastlanmamıştır.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından vatanseverlik değeri, 07.12.2018 tarihinde üç ders saati ve 10.12.2018 tarihinde bir ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır.

Vatanseverlik değerinin anlamına ilişkin öğrencilerin fikirleri dinlenmiştir. Vatanseverliğin eylemlerle gösterileceği üzerinde durulmuştur. Bu konuşmalar üzerine Ö1 söz almış ve aşağıdaki örneği vermiştir:

Ö1: Öğretmenim, Atatürk bir yerdeymiş. Orada çok büyük bir ağaç varmış. Onu (bina için) keseceklermiş. Atatürk buna izin vermemiş ve binayı ağaçtan beş metre uzaklaştırmış.

Ö1 vatanseverlik değerinin eylemlerle olan ilişkisi üzerine 1930 yılında gerçekleşen, Atatürk'ün doğa ve vatan sevgisini anlatan bir örnek vermiştir. Bu olayda, Yalova Millet Çiftliği'nde bulunan köşkün çatısına zarar vermesi sebebi ile yakınındaki çınar ağacının dalları kesilmek istenmektedir. Atatürk, ağaca zarar vermek yerine köşkün taşınması talimatını vermiş ve raylı bir sistem ile köşk ağaçtan uzaklaştırılmıştır.

Ders sürecinde vatanseverlik değeri, "Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır." kazanımı ile eşleştirilmiştir. Ders sürecinde fatura incelemeleri ve örnek olay çalışması yapılmıştır. Vatanseverlik değerinin pekişmesi amacıyla yapboz oluşturma etkinliği yapılmıştır. Sınıf yedi gruba ayrılmıştır. Her gruba ülkenin bir bölgesine ait yapboz parçası verilmiştir. Ardından öğrencilere gruplarına verilen bölgede yaşanan bir problem durum verilmiştir. Öğrencilerden bu problem durumu ve çözümünü içeren yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yapboz parçalarına o bölgeye ait verilen problem durumu içeren kısa hikâyeler yazmışlardır.

Ö8, Ö17 ve Ö22 öğrencilerinin bulunduğu gruba verilen problem durum ve öğrencilerin yazdığı hikâye aşağıda verilmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi: Ekin'in yaşadığı yerde çok sık sular kesilmektedir. Çünkü burada susuzluk yaşanmaktadır. Buna rağmen çevresindeki insanlar suyu bilinçsiz kullanmakta, boşa gitmesine sebep olmaktadır.

Öğrencilerin problem durumdan yola çıkarak yazdıkları hikâye:

Güneydoğu...

Benim adım Elif. Biz çok su sıkıntısı yaşıyoruz. Bu yüzden ülkemize katkı sağlayamadık. Ama burayı korumak için değerleri koruyup muslukları gereğinden fazla açık bırakmamaya çalışırım. Ve sular bu yüzden çabuk bitmez. Unutmadan suyu ve toprağı koruyalım. Siz de evlerinizin başına ağaç dikip suları daha tasarruflu kullanmalıyız. Ve o ağaçlar da sizin paralarınız da boşa gitmemesi için. Nedeni ise onlar size meyve verecek ve onlar size su olacak.

Ö8, Ö17 ve Ö22 su sıkıntısı yaşayan bir bölgeyi konu alan hikâye yazmışlardır. Hikâye içerisindeki anlatım bozuklukları değiştirilmeden olduğu gibi verilmiştir. Hikâye incelendiğinde ülkeye ve kaynaklarına duyulan hassasiyet görülmektedir. Öğrenciler ülke kaynaklarını korumanın sağlayacağı faydaya dikkat çekilmişlerdir. Öğrencilerin vatanseverlik değeri ile ülke ve ülke kaynakları üzerine duyarlılık, korumacılık geliştirdikleri görülmektedir.

Tüm değerlerin öğretim süreci tamamlandıktan sonra odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Daha önce bilmediğiniz ve değerleri eğitimi sürecinde ilk defa öğrendiğiniz değer hangisidir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya Ö7, Ö9, Ö12, Ö17 ve Ö23 "vatanseverlik değeri" cevabını vermiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde ikinci en çok söylenen değerin vatanseverlik değeri olduğu görülmüştür.

Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak onların yardımseverlik değeri üzerine görüş bildirmeleri istenmiştir. Örnek olay üzerinden öğrencilere Deniz, Uras ve Esin adlı üç arkadaşın yakan top oyunu sırasında yaşadıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere, "Esin'in yerde olduğunu görseydiniz siz ne yapardınız?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenciler, örnek olayda zor durumda olan Esin'i o durumdan kurtarmak için yerden kaldıracaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yardımseverlik değerine karşı hassasiyet gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Ö16: Arkadaşım iyi misin dersim ve onu yerden kaldırırdım.

Ö16, soruya verdiği cevapta Esin'i yerden kaldıracağını söylemiştir. Nasıl olduğunu soracağını ve bulunduğu zor durumdan kurtaracağını ifade etmiştir.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardında yardımseverlik değeri, 17.12.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Yardımseverlik değerine ait ders sürecinde örnek olay çalışması, Yardımlaşma Ağacı etkinliği ve afiş çalışması yapılmıştır.

Öğrencilerle bir sonraki etkinlikte "Yardımlaşma Ağacı" oluşturulmuştur. Ağacın her dalına renkli zarflar asılmıştır. Bu zarflara öğrenciler gün içinde yaptıkları yardımlaşmaları yazmışlardır.

Ö6: Ben bir kez arkadaşım yere düştüğünde arkadaşımı yerden kaldırdım ve arkadaşıma saygılı ve sevgili davrandım.

Ö6, Yardımlaşma Ağacı'na astığı kâğıdında arkadaşını yerden kaldırdığını belirtmiştir. Bunu yaparken de arkadaşına saygı ve sevgi ile davrandığını ifade etmiştir. Ö6, yardımseverlik değeri sonrası değerin anlamından yola çıkarak daha önce yaptığı davranışları değer ile eşleştirerek örnek vermiştir. Örnek verirken daha öğrendiği sevgi ve saygı değerlerini cümle içerisinde kullanmıştır.

Veri kaybını önleme amaçlı öğrenci günlükleri, uygulama sonrası öğrenciler tarafından doldurmuştur. Günlükte öğrencilere "Bu dersten sonra hangi düşüncelerin değişti?" sorusu yöneltilmiştir. Ö3 ve Ö1'in soruya verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir:

Ö3: Arkadaşlık yardımseverlikle büyür.

Ö1: Eskiden arkadaşlarıma yardımsever olacağımı sanıyordum ama şimdi herkese yardımsever olacağım.

Ö3, yardımseverlik ve dostluk değeri arasında bağlantı kurarak arkadaşlığın büyümesinde yardımlaşmanın önemine vurgu yapmıştır. Öğrendiği değerleri cümle içerisinde ve değerin içeriğine uygun kullanmıştır. Ö1, soruya verdiği cevapta değeri ya-

kın çevresi ile sınırlı tutmadığını ve uzak çevresi için de geçerli tuttuğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrendiği değerleri kendi davranışlarına yansıtma isteğinde oldukları görülmektedir

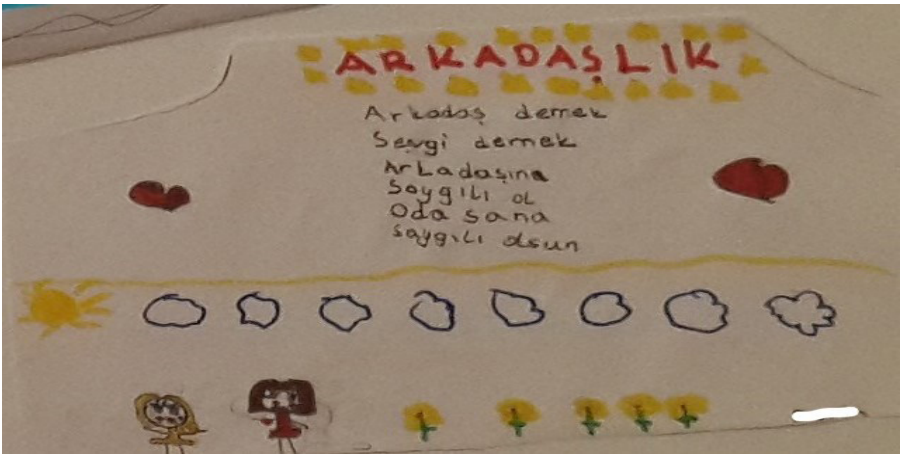
Dostluk Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak onların dostluk değeri üzerine görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Örnek olay içerisinde dostluk değerinin neyi gerektirdiği, arkadaşların düştüğü yanılgılar ve öğrencilerin dostluğu/arkadaşlığı ele alış biçimleri vurgulanmıştır. Örnek olay içerisinde üç arkadaşın oyun oynarken yaşadıkları olumsuz durum üzerine öğrencilere "Size göre iyi arkadaşlar birbirine nasıl davranmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar "iyi ve kibar davranışlar", "vurmamak, sorun çözmek", "sevgi ifadeleri" ve "adaletli, dürüst davranışlar" olarak dört başlık altında toplanmıştır.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardında dostluk değeri, 17.12.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Ders sürecinde dostluk ve yardımseverlik değeri arasında ilişki kurulmuştur. Yardımseverlik değeri ile dostluk değeri "Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur." kazanımı ile eşleştirilerek çalışılmıştır.

Öğrencilere yardımlaşmanın ve dostluğun önemini anlatan bir video izletilmiştir. Öğrenciler ile yardımın ve yardımlaşmanın önemi üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler yardımlaşma ve dostluğu anlatan resim ve yazılar hazırlamış ardından hazırladıkları ürünlerle afiş tasarlamışlardır.



Şekil 4. *Ö12 Dostluk Şiiri*

Ö12, şiirde arkadaşlığın kendisi için önemini ve anlamını ifade etmiştir. Yazdığı şiirde sevgi ve saygı değerlerini dizelerinde kullanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinde bu değerlerin önemini vurgulamış ve değerlerin karşılıklı gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler değerleri öğrendikçe bu değerler arasında ilişkilendirme yapmış ve bu değerleri kendi ilişkilerine de yansıtmışlardır.

Öğrenci günlükleri veri kaybını önleme amaçlı olarak uygulama sonrasında hemen öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Günlükte öğrencilere "Bu dersten sonra 'artık daha iyi biliyorum' dediğin konu ya da bilgi var mı?" sorusu yöneltilmiştir.

Ö17: Artık dostluk sadece insana değil hayvan bile bir dost olabilirmiş.

Ö17, dostluk değerini değerlendirirken çerçeveyi sadece insanlarla sınırlı tutmayıp hayvanları da dostluk değeri içerisine almıştır. Öğrencinin dostluk değerini çok yönlü ele aldığı görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Öğrenilen değerlerden sonra hangi davranışlarınıza daha çok dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur.

Ö10: Çünkü eskiden arkadaşlarımla tartışırdık, artık tartışmıyoruz.

Ö10'un cevabında dostluk değeri ile arkadaşlık ilişkilerinde olumlu değişimin olduğu görülmüştür. Değerler öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine neden olmuştur. Öğrenciler, kendi davranışları ile değerler arasında bağlantı kurarak değerin gerektirdiği tutum ve davranışları göstermişlerdir.

Dürüstlük Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında üç arkadaşın yaşadığı durumu anlatan örnek olay öğrencilere sunulmuş ve ardından olaya ilişkin sorular öğrencilere sorularak öğrencilerin dürüstlük değeri üzerine görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Bu örnek olayda oynanan yakan top oyununda yaşanan durum üzerinden dürüstlük değeri vurgulanmıştır. Öğrencilere bu örnek olaydan yola çıkarak "Dürüstlük nedir?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenci cevapları incelendiğinde "hatasını kabul etmek" ve "doğruyu söylemek/itiraf etmek" cevabının sıklıkla verildiği görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin dürüstlüğün tanımını doğru ve güzel davranışlar üzerinden yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları genel ifadelerle dürüstlüğü açıklama yoluna gittikleri anlaşılmıştır.

Ö20: Dürüstlük bence doğruyu itiraf etmektir.

Ö20, dürüstlüğü doğru olanı itiraf etmek olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin dürüstlüğü olumsuz durumu söylemesi ve gizlememesi olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardında dürüstlük değeri, 19.12.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışıl-

mıştır. Dürüstlük değerine ait ders sürecinde örnek olay olarak Çocuk Gazetesi tasarlanmıştır, dürüstlük oyunu oynanmış ve öğrenci günlükleri tutulmuştur.

19.12.2018 tarihli gün sonu öğretmen günlüğünde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Dürüstlük oyunu sırasında soruya cevap veren her öğrenci dürüst olmaya özen gösterdi. Örneğin, "Kıyafetlerini çıkardıktan sonra katlıyor musun?" sorusuna "Bazen yapıyorum.", "Ara sıra katlıyorum." şeklinde cevaplar gelmiştir.

Öğrenciler dürüstlük değerini öğrenirken eğlenmişlerdir. Öğrencilerin dürüstlük değerinin anlamını ilgi çekici materyal ve oyunlarla edinmiştir. Süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin kalıcılığa etki edeceği düşünülmektedir.

Değerler eğitimi etkinlikleri sonrası öğrencilerdeki değişimleri ortaya çıkartabilmek amacıyla başlangıçta sorulan "Dürüstlük nedir?" sorusu öğrencilere tekrar sorulmuştur. Öğrencilerin dürüstlük değerini tanımlamaya yönelik cevapları incelendiğinde belirlenen ifadelerin uygulama öncesi ve sonrası sayısal olarak eşit olduğu tespit edilmiştir. Dürüstlük değerini tanımlarken "her zaman", "her durumda" ve "herkes için" gibi pekiştireçleri kullanarak dürüstlük değerinin kapsamına dikkat çektikleri görülmüştür.

Değerler eğitimi sonrası öğrencilerdeki davranış ve tutum değişiklikleri üzerine öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Velilere yöneltilen "Daha önce kendisinden duymadığınız ama değerler eğitimi sonrası öğrencinizin ifade ettiği, üzerinde durduğu değer/değerler oldu mu? Var ise paylaşır mısınız?" sorusuna Ö8'in velisi aşağıdaki cevabı vermiştir.

Ö8 Veli: Dürüstlük. Tüm davranışlarımızı ve sözlerimizi inceliyor. Tutarsızlık bulunca yalan söylediğimize kanaat getiriyor.

Ö8, çevresinde gelişen olayları ve durumları değer yolu ile değerlendirmiştir. Dürüstlük değeri ile tutarlılık arasında bağ kurmuştur. Öğrencilerin değerleri kişilik haline getirerek davranışa dönüştürdükleri tespit edilmiştir.

Sabır Değerine İlişkin Bulgular

Öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilere doğa konulu örnek olay verilmiştir. Öğrencilerden örnek olay içerisinde geçen sabır gerektiren davranışları belirlemeleri için "Can ve arkadaşlarının sabır gösterdiği davranışlar nelerdir sizce?" sorusu sorulmuştur. Doğa konulu örnek olay içerisinde para biriktirmek, bitki yetiştirmek gibi süre gerektiren eylemler aktarılmıştır. Öğrenci cevaplarında sabır gerektiren bu eylemlerin belirlendiği görülmüştür.

Değerler eğitiminin ilerleyen aşamasında öğrencilere sunulan metnin ardından sabır değeri, 21.12.2018 tarihinde üç ders saati olarak hayat bilgisi dersinde çalışılmıştır. Sabır değeri ile dostluk değeri "İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına koyar." kazanımı

ile eşleştirilerek çalışılmıştır. Ders sürecinde ihtiyaç ve isteklerin öncelik sırasına koymanın önemi vurgulanmıştır. Öğrencilere sabır değeri, olacak ya da olması istenen durumun doğru zamanını beklemek olarak ifade edilmiştir.

Ders sürecinde öğrencilere sabır konulu kısa bir öyküden oluşan kitap dağıtılmıştır. Bu öyküde sabır gösteren ve sabırlı olmayan iki kardeşin başından geçen olaylar anlatılmıştır.

Dersin ilerleyen sürecinde öğrenciler kavram haritası oluşturmuştur. "Sabırlı Olmak İçin" başlığı altına Ö12 ve Ö14 aşağıdaki ifadeleri yazmışlardır:

Ö12: Sabırlı olmak için sakince bekle ve yaptığın şeye odaklan. Böylece sabırlı oluruz.

Ö14: İnsanlar sabırlı olmak için bazıları zorlanır. Bazıları uğraşır. Bazıları ise yapamaz. Bazıları hata yapmaz bile.

Ö12 sabır değerinin beklemekle ilişkisini kurmuştur. Ö14, değere uygun davranışlar göstermenin kişiden kişiye göre değiştiğini ifade etmiştir.

Değerler eğitimi sonrası öğrencilerle odak grup görüşmelerinde öğrencilere "Öğrenilen değerlerden sonra o değer ile ilgili yaşadığınız bir olayı anlatır mısınız?" sorusu sorulmuştur. Farklı gruplarda olan Ö8 ve Ö16'nın soruya sabır değeri cevabını vermiş ve aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Ö8: Para biriktirmezdim, hep harcardım. Harçlıklarım da pek kalmazdı cüzdanımda ama artık sabır değerini öğrendiğim için sabırlı oluyorum.

Ö16: Biz annem ve babamla hafta sonu Bolu'ya gidiyorduk. Ondan sonra ben babama hep ne zaman varacağımızı soruyordum. Sonra bir kez daha soracaktım ki aklıma sabır geldi ve artık sormadım.

Farklı gruplarda olan Ö8 ve Ö16'nın verdiği cevaplarda sabır gerektiren bir durum ile karşılaştıklarında sabır değerinin gerektirdiği tutum ve davranışları gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin sabır değeri ile kural ve yönergelere uyum sağlamaya istekli oldukları görülmüştür.

Değerler eğitimi sonrası öğrencilerdeki davranış ve tutum değişiklikleri üzerine öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Velilere yöneltilen "Öğrencimizin değerler eğitiminden sonra yaşadığı ya da gördüğü bir olayı öğrendiğimiz değerler üzerinden değerlendirdiği oldu mu? Var ise paylaşır mısınız?" sorusu sorulmuştur.

Ö15 Veli: Değerler eğitiminden sonra sabır konusunda daha hassas davrandı. Mesela on beş tatilde Adana'ya gitmek için sabırla gün saymayı öğrendi. Eskisi gibi sabırsızca beklemiyor tatili.

Ö15, sabır değeri ile gelmesini beklediği tarih için sabır göstermiştir. Dış etkiye gerek duymaksızın öğrenci, kendi davranışlarına değer yolu ile yön vermiştir. Değer-

ler eğitimi, öğrencilerin davranışlarında olumlu değişimler meydana gelmesine neden olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırma sürecinde örnek olay yöntemi kullanılarak hayat bilgisi öğretim programında yer alan on kök değer ele alınmıştır. Değerlerin kazandırılması sürecinde örnek olay yönteminin yanında istasyon, soru-cevap, eğitsel oyunlar, drama, beyin fırtınası, drama gibi eğitim teknikleri kullanılarak öğrencinin aktif rol almasına öncelik verilmiştir.

Öğrencilerin günlük yaşantıda karşılaştıkları bir kavram olarak sevgi değerini bildikleri görülmüştür. Değerler eğitimi ile ön bilgilerinin güçlendiği ve sevgi değerini cümlelerinde kullanma sıklıklarının arttığı görülmüştür.

Değerler eğitimi öncesi öğrencilerin saygı değerini genel ifadelerle açıklarken değerler eğitimi sonrasında saygı değerinin tanımından yola çıkarak değerin içeriğine karşılık gelen ifadelerle değeri açıkladıkları görülmüştür. Değerler eğitimi ile öğrencilerin milli değerlere örnek vererek saygı değeri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öz denetim değerini daha önce bilmedikleri ve değerler eğitimi ile öğrendikleri görülmüştür. Değerler eğitimi ile öğrenciler doğru davranışa karar verirken öz denetim değerinden yararlandıkları tespit edilmiştir.

Değerler eğitimi ile öğrencilerin görev ve sorumluluklarını dış uyaranlara ihtiyaç duymadan yerine getirdikleri görülmüştür. Değerler eğitimi sürecinde öğrencilerin kendini tanımlarken değerlerden yararlandıkları ve değerleri bir karakter özelliği olarak benimsedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin değerler eğitimi öncesi adalet değerini örnek durum ve olay içerisinde belirlerken tanım yapmakta güçlük çektikleri görülmüştür. Öğrencilerin değerler eğitimi ile adalet değerinin içeriğine uygun tanımlamalar yapabildikleri görülmüştür.

Vatanseverlik değerine ilişkin uygulama öncesi veriler incelendiğinde vatanseverlik değerine yönelik öğrenci ifadesinin yer almadığı görülmektedir. Vatanseverlik değeri ile öğrencilerin milli duyguları içeren ifadeleri ve vatanseverlik kelimesini cümlelerinde sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir.

Yardımseverlik değerine yönelik uygulama öncesi verilerde öğrencilerin yardım etmek, yardımcı olmak kelimeleri kullandıkları ve yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım etmeye istekli oldukları tespit edilmiştir. Değerler eğitimi ile öğrencilerin yardımseverlik değerini tüm toplumda uygulanması gerekilen bir değer olarak gördükleri ve değeri yaymak istedikleri görülmüştür.

Değerler eğitimi sonrası öğrencilerin dostluk değerini öncelikli gördükleri belirlenmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinde dostluk değerinin gerektirdiği özenli davranışların öğrenci davranışlarında görüldüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde dürüstlüğü olumsuz bir durum ya da davranışı itiraf etmek olarak açıkladıkları görülmüştür. Öğrenciler dürüstlük değerini tanımlarken değerin tanımından hareket ettikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin değerleri çevresine aktarma görevi üstlendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin değerler eğitimi ile sabır değerinin yaşantılarına olan katkısını belirledikleri ve değere uygun davranışlar göstermeye itina ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin toplum tarafından beklenilen doğru, faydalı ve iyi davranışları değerler eğitimi ile fark ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma

Değerler eğitimi aile ile başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Bu araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile hayat bilgisi öğretim programında yer alan on kök değer çalışılmıştır. Öğrencilerin değeri durum ve olaylarda tanınma, aktarım yapma düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülerek örnek olay yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrenciler örnek olay yöntemi ile çalışılan değerleri günlük hayata aktarım yaptıkları ve değerleri örnek olaylar içerisinde tanıdıkları görülmüştür. Balcı ve Yelken (2013, 209), araştırmalarında değerler ve değer eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler değerler eğitiminde en etkili buldukları yöntemleri sıraladıklarında ilk sırada örnek olayın yer aldığı görülmüştür. Benzer sonuçları Bahçe de (2010, 69) araştırmasında elde etmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin öğrencilere değer kazandırmada örnek olay ve drama tekniklerinden yararlandıklarını ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlere önem atfettiği ve kendi değer önceliklerini oluşturdukları görülmüştür. Değerler eğitimi ile öğrenciler kendi yaşantıları doğrultusunda önem düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunun Yiğittir'in (2012, 2) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Yiğittir (2012) araştırmasında, bireylerin toplum içerisinde ön planda tutulan, önem verilen değerleri kendi karakter özellikleri ve inançlarına uygun şekilde seçtiğini, verdiği önem düzeyini belirlediğini ifade etmektedir.

Değerler eğitimi ile öğrencilerin değerleri tanımlama ve yorumlama düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir. Değerler eğitimi ile öğrenciler değerin gerektirdiği tutum ve davranışları belirlemekte ve tanıma uygun ifadelerle açıklamaktadırlar. Yazıcı (2013, 1499) araştırmasında değerlerin toplum tarafından anlaşılma ve yorumlanma şeklinin zaman içerisindeki değişimine dikkat çekmiştir. Geleneksel ve modern dönemde değerleri anlamada ve ifade etmede bir kesinlik varken postmodern dönemde bu kesin-

liğin görülmediğini belirtmiştir. Postmodern dönemde değerlere ilişkin belirsizlik ve değerlerin her ihtimale açık bir hal içerisinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin karşılaştıkları olay ve durumları değerlendirirken değerlerden ölçüt olarak yararlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin doğru ya da yanlış gibi yargılara ulaşırken değerleri kullandıkları görülmüştür. Tolan (1991, 233) araştırmasında toplumsal bütünselliğin bir parçası olarak bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında değerlerin bir ölçüt görevi oluşturduğunu ifade etmiştir. Bireyler yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini benimseyerek doğru-yanlış, iyi-kötü gibi genel yargılara ulaşma imkânı bulmaktadır.

Araştırma sürecinde sevgi değerinin değerler eğitimi öncesinde de öğrenciler tarafından bilindiği belirlenmiştir. Değerler eğitimi ile öğrencilerin sevgi değerine yönelik bilgilerinin pekiştiği ve yeni bilgiler eklendiği görülmüştür. Öğrenciler gün içerisinde yaşadıkları olay ve durumları değerlendirirken sevgi değeri ile ilişki kurdukları belirlenmiştir. Sevgi değerinin öğrenciler için öncelikli değerler arasında olduğu görülmüştür. Nitekim Akyol (2010, 4) araştırmasında sevgi değerinin bütünleştirici ve birleştirici bir değer olması nedeniyle bütün olumlu değerlerin açılımı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma ile öğrencilerin vatanseverlik değerini değerler eğitimi uygulamalarından sonra cümle içerisinde kullandıkları görülmüştür. Değerler eğitimi ile öğrenciler vatandaşlık bilinci oluşturmuş ve değeri uzak çevresi ile ilişkilendirmiştir. Öğrenciler milli değerleri kendi ülkeleri ile sınırlı tutmamış diğer ülkelerin milli değerlerine de saygı gösterdikleri belirlenmiştir. Kan (2009, 899) çalışmasında birey davranışları ile küresel vatandaşlık arasında bağlantı kurmuştur. Küresel vatandaşlık konusunu ele alan bu çalışmada küresel vatandaş tanımı, kendi ülke değer ve kanunlarına saygılı olunmasının yanında aynı zamanda bütün insanlığa, değerlerine saygı gösterilmesini ifade etmektedir. Kıral (2018, 9) evrensel etik değeri olarak saygı değerinin önemi üzerinde durmuş ve saygı değerini toplumsal yaşamın anahtarı olarak ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin öz denetim değerini daha önce bilmedikleri ve değerler eğitimi ile öğrendikleri belirlenmiştir. Değerler eğitimi ile öğrencilerin doğru davranışa karar verirken ölçüt olarak öz denetim değerinden yararlandıkları görülmüştür. Duckworth (2011, 2639) öz denetimin birey davranışlar üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. Kendini kontrol eden bireylerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için duygu ve davranışlarını düzenlemede daha usta olduklarını ifade etmiştir.

Değerler eğitimi ile öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken içsel bir isteklendirmeye sahip oldukları görülmüştür. Değerler eğitiminin öğrencilerin görev ve sorumluluklarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olduğu belirlenmiştir. Çoban (2016, 159) araştırmasında sorumluluk değeri üzerine çalışmalar yaparak öğrencilerin değere yönelik düşüncelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yapılan uygulamaların öğrencide tutum ve davranış değişikliğine sebep olduğu, öğrencilerin sorumluluklarını içsel bir görev olarak algıladıkları görülmüştür.

Töremen ve Tan (2010, 59) araştırmalarında adaleti, tarafsızlık, eşitlik, doğruluk, hak yemezlik, meşruluk ve iyilik gibi anlamları içine alan bir tanım içerisinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin değerler eğitimi ile adalet değerini içeriğine uygun tanımlamaya başladıkları görülmüştür. Öğrenciler adalet ile eşitlik kavramı arasında bağlantı kurarken "herkes için eşitlik", "her zaman eşitlik" gibi ifadelerle adalet değerini geniş bir kapsamda değerlendirmişlerdir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin değerler eğitimi öncesinde de zor durumda olan kişilere yardım etmeye istekli oldukları tespit edilmiştir. Değerler eğitimi ile öğrencilerin toplum içerisindeki tüm bireylerin yardımseverlik değerine sahip olmasını istedikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer olarak Çelik (2014, 3) araştırmasında toplumun ihtiyaç duyduğu birey davranışları ile değerler arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ailede şekillenmeye başlayan birey davranışlarının okul sürecinde belirginleştiğini, bireylerin toplumsal hayatta birbirlerine her an ihtiyaç duyduğunu ve toplumların yardımsever bireylere olan gereksinimini belirtmiştir.

Çelik (2008, 9) araştırmasında toplumsal bir varlık olarak bireyin çevresi ile iletişim kurduğu ve çevresini etkilediğini belirtmiştir. Kişiler arası ilişkinin iyi olabilmesi için sevgi, saygı, fedakârlık ve güven gibi davranışların önemini vurgulamıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin dostluk değerine önem verdikleri ve değerler eğitimi ile dostluk değerinin gerektirdiği davranışları belirledikleri görülmüştür. Öğrenciler dostluk değerinin sevgi dolu, özenli ve ölçülü davranışlar gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Değerler eğitimi öncesinde öğrencilerin dürüstlük değerini çoğunlukla yapılan hatayı ya da yanlışı itiraf etmek olarak tanımladıkları görülmüştür. Değerler eğitimi ile öğrencilerin dürüstlük değerinin anlamını karşılayan uzun cümleler kurdukları belirlenmiştir. Öğrencilerin dürüstlük değerine önem verdikleri ve karşısındaki insanlardan dürüst davranışlar bekledikleri görülmüştür. Harmanşa (2017, 15), doğru davranmanın ve doğruyu ifade etmenin toplumun temel değerlerinden olduğuna ve bu nedenle korunması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Araştırma, sabır değerinin öğrencilerde zaman, yönerge, kural gibi beklenilmesi gereken süreçlere uyum göstermelerine neden olmuştur. Araştırma sonucuna benzer şekilde Eliüşük (2014, 131) araştırmasında sabırlı bireylerin uyum, sorumluluk gibi davranışlarda bulunmaya açık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Belirli bir plan dâhilinde yürütülen değer eğitiminin sınıf kültürüne ve öğrencilerin sosyal ilişkisine olan katkılarının yanında uzun vadede topluma sağlayacağı katkı düşünüldüğünde değer eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlara dayalı olarak idarecilere, öğretmenlere ve değerler eğitimi üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Değerler eğitimi üzerine çalışma yapmak isteyen öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler:

• Araştırma sürecinde değer analizi yaklaşımı benimsenerek değerler eğitimi verilmiştir. Farklı değerler eğitimi yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı araştırmalar ile öğrenci değişimlerini incelenebilir.

• Bu araştırmanın örneklemini ilkokul 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf içi uygulamalarla çalışılan değerler eğitimi araştırması farklı sınıflarda tekrarlanabilir.

• Değerler eğitimi sürecinde meydana gelen değişimlerin, sınıf içi etkileşimlere yansıması üzerine araştırma yapılabilir.

Değerler eğitimi üzerine velilere öneriler:

• Değerler eğitimi öncelikle ailede başlamaktadır. Öğrenci velilerinin kazandırmak istedikleri değerlere yönelik rol model olmaları önerilmektedir.

• Veliler, istendik davranışları değerler üzerinden tanımlayarak değerin davranışa dönüşmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 3*(42), 361-384. doi:10.9761/JASSS2941.

Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 195-213.

Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 9-28. doi: 10.17051/io.2015.34904.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013), Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, G. (2008). *Dostluk ve eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Çelik, Z. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2639-2640. doi: 10.1073/pnas.1019725108

Eliüşük, A. (2014). *Sabır eğiliminin öz-belirleme öz-anlayış ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.

Harmanşa, T. (2017). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde dürüstlük değerini kazandırmada edebi ürünlerin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3), 895-904.

Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: Saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 4-10. MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).* Ankara: MEB.

Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Tolan, B. (1991). *Toplum bilimlerine giriş.* Ankara: Adım Yayınlar.

Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(14), 58-70.

Uğur, T. (2006). *2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görü*şleri (Uşak ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değer eğitimi". R. Turan ve T. Ulusoy (Ed.), *Değerler eğitimi* içinde (s. 6-7). Pegem Akademi: Ankara.

Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(8), 1489-1501. doi:10.7827/TurkishStudies.4782

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(19), 1-15.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (203-221)

FARKLI FEN BAŞARI DÜZEYLERİNE SAHİP ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAZI ÖZELLİKLERİNİN FEN BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ömer ACAR[1], Gülçin ÇELİK[2]

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığını yürüttüğü ve ikinci yazar tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır. 2018/093HD proje numarası ile Kocaeli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

1 Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, acarok@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9369-5539.

2 Fen Bilimleri Öğretmeni, gulcincelik2@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9688-6824.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 **Kabul Tarihi:** 18.10.2019

Öz: Bu çalışmada farklı fen başarısına sahip ortaokullardaki 6.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, fen öğretimi hakkındaki görüşlerinin ve sosyo-ekonomik statülerinin fen başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma, fen başarı düzeyi yüksek okullarda okuyan 370 ve fen başarı düzeyi düşük okullarda okuyan 249 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Her bir bağımsız değişkenin altındaki faktörleri belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrencilerin fen başarıları için ise il genelinde uygulanmış olan ortak bir sınavın sonucu kullanılmıştır. Veriler çoklu lineer regresyon yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda fen başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrencilerin fen başarılarını, etkileşimli sınıf ortamı ve fen ile ilgili benliğin olumlu, fen bilimleri dersi uygulamalarının ise olumsuz yönde etkilediği; fen başarı düzeyi yüksek okullarda okuyan öğrencilerin fen başarılarını ise fen ile ilgili benlik ve sosyo-ekonomik statünün olumlu, fen bilimleri dersi uygulamaları ve okul dışı fennin ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen başarısı, yansıtıcı düşünme, fen öğretimi, tutum

EFFECT OF SEVERAL CHARACTERISTICS OF 6TH GRADE STUDENTS WHO HAVE DIFFERENT SCIENCE ACHIEVEMENT LEVELS ON THEIR SCIENCE ACHIEVEMENT

Abstract:

The effect of 6th grade students' attitudes towards science, reflective thinking skills for problem solving, views on science teaching and socio-economic status on their science achievement was investigated in the present study. This study was carried out with 370 6th grade students from high achievement level schools and 249 6th grade students from low achievement level schools. Correlational research method was used in the study. Exploratory factor analysis was performed to investigate any factor under each independent variable. Result of an exam which was administered at all schools in a province was used as science achievement measure. Data were analyzed by applying multiple linear regression. Results showed that interactive classroom environment and self-concept in science had positive effect whereas science lesson practices had negative effect on science achievement in low achievement level schools. On the other hand, results showed that self-concept in science and socio-economic status had positive effect whereas science lesson practices and science outside school had negative effect on science achievement in high achievement level schools.

Keywords: Science achievement, reflective thinking, science teaching, attitude

Giriş

Hızla değişen bilim ve teknoloji, bu gelişmeleri takip eden ve sorgulayabilen bireyler yetiştirilmesinin önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Bu çerçeveden diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'deki fen öğretim programının da temel amacı olarak fen okuryazarı birey yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018). Fen okuryazarı olarak yetişen bireyler, bilgiyi hazır almaktan ziyade bu bilgiye ulaşmak için bilgi kaynaklarını araştırır, sorgular, edindiği bu bilgileri günlük hayatta kullanabilir ve bu süreçlerde bilimsel muhakeme becerilerini kullanır (MEB, 2018).

Uluslararası düzeyde uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) gibi öğrenci değerlendirme programlarındaki fen sınavlarında genellikle öğ-

rencilerin fen okuryazarlık derecesi ölçülmektedir (Martin vd., 2012; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016a). Belli aralıklarla yapılan bu öğrenci değerlendirme programlarına ülkemiz de düzenli olarak katılmaktadır. Bu değerlendirme programlarının sonuçlarına göre öğrencilerimizin fen okuryazarlık düzeyi istenilen seviyede değildir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2014). Bu olumsuz sonucun nedenlerinden biri de Türkiye'de okullar arasında gözlemlenen yüksek fen başarı farkıdır (OECD, 2016b; TED, 2014). Okullar arasındaki bu başarı farkının en önemli sebeplerinden biri de farklı okullarda okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzey indekslerinin farklı olmasıdır (Alacacı ve Erbaş, 2010). Sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin fen başarısını olumsuz etkilemekte ve bu da okullar arası fen başarı farkına sebep olmaktadır (TED,2014).

Araştırmalar, Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin bazı bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin fen başarılarına olan etkilerini incelemişlerdir. Örneğin bilişsel bir özellik olan yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin fen başarısına olumlu etki yaptığı bulunmuştur (Baş, 2013; Keskinkılıç, 2010; Tok, 2008). Diğer taraftan, duyuşsal özelliklerden olan fene yönelik tutumun da fen başarısını olumlu etkilediği görülmüştür (**Çakır** vd., 2007; Çaycı ve Kılıç, 2017; Yetişir, 2014). Fen başarısına etkileyen diğer bir duyuşsal özellik de öğrencilerin sınıflarında uygulanan fen öğretimi hakkındaki görüşleridir. Türkiye'de öğrencilerin TIMSS sınavındaki performansını inceleyen çalışmalarda sınıflarında öğrenci merkezli fen dersi işlendiğini belirten öğrencilerin fen başarısının akranlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Berberoğlu vd., 2003; Ceylan ve Berberoğlu, 2007). PISA sınavında Türkiye'deki fen başarı düzeyi farklı okulların karakteristik özelliklerini inceleyen Ceylan (2009) ise öğrenci merkezli etkinliklerin daha çok fen başarı düzeyi düşük okullarda teşvik edildiğini tespit etmiştir. Ceylan'ın sonuçlarına benzer şekilde Aypay vd. (2007) de teknoloji kullanımının ve öğrenci merkezli aktivitelerin fen performansı düşük okulların karakteristik özelliklerinden olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçları daha çok öğrenci merkezli aktivite denildiğinde öğrencilerin ne algıladığı ve bu aktivitelerin niceliğinden çok hangi nitelikte fen sınıflarında uygulandığı açısından değerlendirmek daha doğru olacaktır. Çünkü öğrenci merkezli aktivitelerin öğrencilerin fen başarısına olumlu etki yaptığına dair çalışmalar literatüre yeni değildir (Akkus vd., 2007; Geier vd., 2008). Bu açıklamayı destekler nitelikte Akkus vd. (2007), öğrenci merkezli etkinliklerin öğretmenler tarafından iyi uygulanmadığı sınıflarda ve öğretmen merkezli fen sınıflarında; öğrenci merkezli fen dersinin iyi uygulandığı sınıflara göre belirgin öğrenme eksikliklerinin olduğunu ve öğrenciler arası başarı farkının korunduğunu göstermişlerdir.

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar, ortaokulların fen başarısının homojen olduğu ön kabulüyle öğrencilerin fen başarılarına etkileyen faktörleri okul ayrımı yapmadan bulmuşlardır (Berberoğlu vd., 2003; Ceylan ve Berberoğlu, 2007). Oysa alanyazında da belirtildiği gibi okullar arasında ciddi ölçüde fen başarı farkı bulunmaktadır (Acar, 2019; Ceylan, 2009; TED, 2014). Mahalle sistemine dayalı öğrenci okul yerleştirmesi-

nin olduğu ülkemizde öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik statü farklılıkları da okullar arası bu başarı farkının temel nedenleri arasındadır (Alacacı ve Erbaş, 2010). Ayrıca Acar (2017)'ın da belirlediği gibi fen dersinde düşük ve yüksek performans gösteren okullardaki öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal özellikler açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla fen eğitimcilerine ve fen eğitimi politikalarına yön vericilere daha anlamlı bilgi vermesi açısından fen dersinde düşük ve yüksek performans gösteren okullarda okuyan öğrencilerin fen başarılarına etki eden faktörleri ayrı ayrı incelemek daha anlamlı olacaktır. Böylelikle fen performansı düşük ve yüksek okullarda okuyan öğrencilerin fen başarısına etki eden duyuşsal ve bilişsel özellikler ayrı ayrı belirlenebilecek ve öğrencilerin fen performansını arttırabilmek için her bir okul türü için farklı stratejiler geliştirilebilecektir.

Bu çalışmada öğrencilerin duyuşsal faktörlerinden fene yönelik tutum ve fen öğretimi hakkındaki düşünceleri ile bilişsel faktörlerinden problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin fen başarılarına olan etkisi fen başarısı düşük ve fen başarısı yüksek okullar için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu araştırmada her ne kadar okullar fen başarı düzeylerine göre ve dolaylı olarak sosyo-ekonomik statü indekslerine göre ayrıştırılmışsa da; bu ayrıştırma sonrası sosyo-ekonomik statünün fen başarı düzeyi farklı okullardaki öğrenci başarısına olan etkisi de incelenmek istenmiştir. Bu amaçla çalışmada "Fen başarı düzeyleri farklı okullarda okuyan 6. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumunun, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, fen öğretimi hakkındaki görüşlerinin ve sosyo-ekonomik statülerinin Fen Bilimleri dersi başarılarına etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada fene yönelik tutumun, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin, fen öğretimi hakkındaki görüşlerin ve sosyo-ekonomik statünün farklı fen başarısına sahip okullardaki öğrencilerin fen başarılarına etkileri incelenmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar yordadığına bakıldığı için araştırmanın modeli, korelasyonel araştırma modelinin bir çeşidi olan yordayıcı korelasyonel modeldir. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Yordama işleminde değeri bilinen bir değişkenden yola çıkarak başka bir değişkenin değeri yordanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2016). Bizim araştırmamızda da yordayan değişkenler fene yönelik tutum, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, fen öğretimi hakkındaki görüşler ve sosyo-ekonomik statü olup ölçüt değişkeni (yordanan) ise fen başarısıdır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini İzmit'te bulunan fen başarısı düşük ve yüksek okullar oluşturmaktadır. Bu evrenden örneklem, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum

çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme türünde evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenir ve çalışma bu durumlar üzerinden yapılır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın örneklemini ise İzmit ilçesinde bulunan fen başarısı düşük üç okulda okuyan 249, fen başarısı yüksek üç okulda okuyan 370 öğrenci olmak üzere toplamda 619 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1). Farklı fen başarısına sahip okulların seçiminde daha önce yapılmış olan TEOG sınavının sonuçlarına bakılmıştır. İlçe genelinde başarı sıralamasına göre son on sıradaki okullardan fen başarısı düşük okulları temsilen üç okul seçilmiştir. Benzer şekilde başarı sıralamasına göre ilk on sıradaki okullardan fen başarısı yüksek okulları temsilen üç okul seçilmiştir. Bu örneklem seçiminin hali hazırda bu okullarda okuyan öğrencilerin fen başarı düzeylerini yansıtıp yansıtmadığını incelemek amacıyla örnekleme giren öğrencilerin fen başarıları üzerine bağımsız t testi analizi uygulanmıştır. Bu analizde öğrencilerin fen başarıları bağımlı değişken, okul başarı düzeyi ise bağımsız değişkendir. Analiz sonucuna göre örnekleme giren ve fen başarısı yüksek olarak seçilen okullardaki öğrencilerin fen başarıları (M = 82.51) fen başarısı düşük olarak seçilen okullardaki öğrencilerin fen başarılarından (M = 62.88) daha yüksek çıkmıştır (t (617) = 14.13, p = .000).

Tablo 1. Örneklem Hakkında Genel Bilgiler

	Kız	Erkek	Toplam
Fen başarısı yüksek okular	184	186	370
Fen başarısı düşük okullar	125	124	249
Toplam	309	310	619

Veri Toplama Araçları

Fene yönelik tutum ölçeği: Fene yönelik tutum ölçeği Kind vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçekte 37 adet beşli Likert tipi madde bulunmaktadır. Kind ve Barmby (2010) ortaokul ve lise öğrencilerinin bu maddelere verdikleri cevaplar üzerine Rasch analizi uygulamış ve ölçekteki madde sayısını 29 maddeye indirgemişlerdir. Türkçe'ye çevirisi Acar (2017) tarafından yapılmıştır. Fene yönelik tutum ölçeğinde toplamda beşli likert yapıya sahip 29 madde bulunmakta olup maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 şeklinde derecelendirilmiştir. Bu maddelerden 25 tanesi fen bilimlerine yönelik tutum açısından olumlu; 4 tanesi ise olumsuz anlam içermektedir. Olumsuz anlam içeren maddeler ters kodlanmıştır. Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi uygu-

lanmış ve ölçek altında dört alt boyut belirlenmiştir: fen bilimlerindeki uygulamalar, okul dışı fen, fenle ilgili benlik ve fennin önemi. Bu alt boyutlar için güvenirlik katsayısı olarak Cronbach α- iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve değeri fen bilimlerindeki uygulamalar için .85, okul dışı fen için .83, fenle ilgili benlik için .82 ve fennin önemi için .55 olarak hesaplanmıştır.

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği: Ölçek, Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Sorgulama, Değerlendirme ve Nedenleme olmak üzere 3 boyuttan oluşan ölçekte, beşli Likert yapıya sahip pozitif yönde 14 madde vardır. Maddelere verilen öğrenci cevapları "Her Zaman" şıkkını işaretledilerse 5, "Çoğu Zaman" için 4, "Bazen" için 3, "Nadiren" için 2 ve "Hiçbir Zaman" için ise 1 şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçek altında iki alt boyut belirlenmiştir: problem çözme becerisi ve alternatif çözüm becerileri. Bu alt boyutlar için güvenirlik katsayısı olarak Cronbach α- iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve değeri problem çözme becerisi için .81 ve alternatif çözüm becerileri için .72 olarak hesaplanmıştır.

Fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeği: Fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeği 2006 PISA öğrenci anketinde (OECD, 2006) yer alan öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımı açısından pozitif anlamlı dörtlü Likert tipi 30 madde seçilerek oluşturulmuştur. **Öğrenci cevapları** "Derslerin Tümünde" için 4, "Derslerin Çoğunda" için 3, "Derslerin Bazılarında" için 2 ve **"Çok Azında veya Hiçbirinde"** için ise 1 şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçeğin altındaki boyutları belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çizgi grafiği ve faktörlerin özdeğer istatistikleri incelendiğinde üç faktörün çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonrasında varimax faktör rotasyonu uygulanmış ve faktör yükü olarak en küçük değer .30 olarak girilmiştir. Bu işlemler sonucu üç tane alt boyut belirlenmiştir. Üç alt boyuta yüklenen madde numaraları belirlenmiştir. Faktörlere yüklenen maddeler dikkatlice incelendikten sonra; birinci alt boyut etkileşimli sınıf ortamı, ikinci alt boyut öğretmen destekli sınıf ortamı ve üçüncü alt boyut fen bilimleri dersi uygulamaları olarak adlandırılmıştır. Bütün alt boyutların toplam puanı, maddelerin faktör yükleri kullanılarak hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde faktör yükleriyle bulunan bu toplam puanlar kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler için güvenirlik katsayısı olarak Cronbach α- iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve değeri etkileşimli sınıf ortamı için .85, öğretmen destekli sınıf ortamı için .80 ve fen bilimleri dersi uygulamaları için .80 olarak hesaplanmıştır.

Sosyo-ekonomik statü: Öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerini belirlemek için ebeveynlerinin eğitim durumu, evlerine gelen aylık maddi gelir ve evlerindeki kitap sayısının sorulduğu dört madde kullanılmıştır.

Fen başarısı: Öğrencilerin fen başarıları için 2018/2019 öğretim yılı birinci döneminde Kocaeli il genelinde tüm okullarda 6. sınıflara ortak olarak uygulanan sınavın puanları kullanılmıştır. Bu sınav ölçme değerlendirme uzmanları, akademisyenler ve

fen bilimleri öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Sınav 6. sınıf Fen Bilimleri dersindeki ilk iki ünite olan "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ve "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitelerindeki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Ölçeklerdeki her bir boyutun ve fen başarısının veri dağılımı incelenerek çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre elde edilen değerler -2 ve +2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım şartını sağladığı kabul edilmiştir (West vd., 1995). Verilerin analizinde çoklu lineer regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle her bir okul türü için Pearson çarpım momentleri korelasyonu kullanılarak ölçeklerin altında bulunan alt boyutlar ile fen başarısı arasındaki ilişkinin tespiti yapılmıştır. Sonrasında bu alt boyutlar fen başarısıyla olan korelasyon katsayıları büyükten küçüğe olacak şekilde regresyon analizine sıra ile girilmiştir. Regresyon modeline katkı sağlamayan alt boyutlar elenmiştir. Nihayetinde fen başarısı düşük ve yüksek okullar için ayrı ayrı fen başarı modelleri oluşturulmuştur.

Bulgular

Fen başarı modeli sırasıyla fen başarısı düşük okullarda (FEBDO) ve fen başarısı yüksek okullarda (FEBYO) incelenmiştir. Bunun için fene yönelik tutumun, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin ve fen öğretimi hakkındaki görüşlerin alt boyutları ile sosyo-ekonomik statü korelasyon katsayısı değerlerine göre fen başarı modeline her iki okul türü için de dahil edilmiştir. Modele anlamlı katkı sağlamayan bağımsız değişkenler modelden çıkarılmıştır.

Fen Başarı Düzeyi Düşük Okullarda Okuyan Öğrencilere Ait Bulgular

Öncelikle FEBDO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarıyla bağımsız değişkenler arasındaki ilişki Pearson çarpım momenti korelasyon katsayısı ile bulunarak; bu ilişki korelasyon katsayılarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. FEBDO'da okuyan öğrencilerin fen başarıları ile bağımsız değişkenlerin korelasyon katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. FEBDO'da Okuyan Öğrencilerin Başarılarıyla Bağımsız Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Başarı (1)	1										
Etkileşimli sınıf ortamı (2)	.28***	1									
Fen ile ilgili benlik (3)	.28***	.32***	1								
Problem çözme becerisi (4)	.20**	.41***	.32***	1							
Fennin önemi (5)	.20**	.30***	.30***	.28***	1						
Fen bilimlerindeki uygulamalar(6)	.14**	.39***	.65***	.32***	.39***	1					
Alternatif çözüm becerileri (7)	.09	.45***	.20**	.62***	.27***	.34	1				
SES (8)	.05	.06	.07	.08	.19**	.08	.12	1			
Okul dışı fen (9)	.05	.23***	.51***	.31***	.39***	.55***	.35***	.07	1		
Öğretmen destekli sınıf ortamı (10)	.02	.57***	.20*	.40***	.24***	.36***	.47***	.12**	.30***	1	
Fen bilimleri dersi uygulamaları (11)	-.09	.60***	.24***	.33***	.27***	.39***	.45***	.09	.33***	.61***	1

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tablo 6'da da sunulduğu gibi fen başarısı ile yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon gösteren değişkenler sırasıyla fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeğinin altındaki etkileşimli sınıf ortamı, fene yönelik tutum ölçeğinin altındaki fen ile ilgili benlik, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği altındaki problem çözme becerisi, fene yönelik tutum ölçeğinin altındaki fennin önemi ve fen bilimlerindeki uygulamalar alt boyutlarıdır.

Başarı ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinden sonra başarı modellerinin oluşturulmasında alt boyutlar sırası ile regresyon analizine girilmiştir. Regres-

yon analizi sonucunda 11 adet başarı modeli oluşturulmuş ve fen başarısını yordayan en uygun model seçilmiştir. Tablo 7'de her bir başarı modeli ve bu modellerde başarıyı yordayan değişkenler verilmiştir.

Tablo 7. FEBDO'da Başarı Modeli İçin Kademeli Doğrusal Regresyon Analizleri

Model	Değişkenler	Beta	t	p	r^2
1	Etkileşimli sınıf ortamı	.28	4.62	.000	.08
2	Etkileşimli sınıf ortamı	.22	3.40	.001	.12
	Fen ile ilgili benlik	.21	3.32	.001	
3	Etkileşimli sınıf ortamı	.19	2.77	.006	
	Fen ile ilgili benlik	.20	3.13	.002	.12
	Problem çözme becerisi	.08	1.13	.261	
4	Etkileşimli sınıf ortamı	.20	3.02	.003	
	Fen ile ilgili benlik	.19	2.93	.004	.13
	Fennin önemi	.09	1.33	.184	
5	Etkileşimli sınıf ortamı	.25	3.80	.000	
	Fen ile ilgili benlik	.30	3.82	.000	.13
	Fen bilimlerindeki uygulamalar	-.16	-1.93	.055	
6	Etkileşimli sınıf ortamı	.24	3.40	.001	
	Fen ile ilgili benlik	.21	3.36	.001	.12
	Alternatif çözüm becerileri	-.05	-0.74	.461	
7	Etkileşimli sınıf ortamı	.21	3.38	.001	
	Fen ile ilgili benlik	.21	3.28	.001	.12
	SES	.03	0.41	.684	
8	Etkileşimli sınıf ortamı	.23	3.60	.000	
	Fen ile ilgili benlik	.28	3.91	.000	.13
	Okul dışı fen	-.14	-2.05	.042	
9	Etkileşimli sınıf ortamı	.33	4.64	.000	
	Fen ile ilgili benlik	.26	3.55	.000	.16
	Okul dışı fen	-.10	-1.44	.152	
	Öğretmen destekli sınıf ortamı	-.19	-2.55	.012	
10	Etkileşimli sınıf ortamı	.48	6.27	.000	
	Fen ile ilgili benlik	.23	3.90	.000	.23
	Öğretmen destekli sınıf ortamı	-.06	-0.76	.451	
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.39	-5.13	.000	
11	Etkileşimli sınıf ortamı	.46	6.37	.000	
	Fen ile ilgili benlik	.23	3.91	.000	.23
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.42	-5.94	.000	

Birinci modele ilk önce etkileşimli sınıf ortamı girilmiştir. Etkileşimli sınıf ortamının olduğu bu model, fen başarısını anlamlı şekilde yordamış ($F (1, 247) = 21.38$, $p < .001$) ve fen başarısındaki varyansın %8'ini açıklamıştır. İkinci modele fen ile ilgili benlik eklenmiştir. Bu model de fen başarısını anlamlı şekilde yordamıştır ($F (2, 246) = 16.62$, $p < .001$). Tablo 7'den de görülebileceği gibi modeldeki iki değişkenin de regresyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. İkinci model başarıdaki varyansın % 12'sini açıklamıştır. Üçüncü modele problem çözme becerisi eklenmiştir. Bu modelin de başarıyı anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($F (3, 245) = 11.51$, $p < .001$). Ancak problem çözme becerisi modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($t = 1.13$, $p > .05$). Dolayısıyla bu değişken fen başarı modelinden çıkarılmıştır. Dördüncü modele fennin önemi eklenmiştir. Bu model de fen başarısını anlamlı şekilde yordamasına rağmen ($F (3, 245) = 11.70$, $p < .001$); fennin önemi modele anlamlı bir katkı sağlamadığı için ($t = 1.33$, $p > .05$) ileriki analizlerden çıkarılmıştır. Beşinci modele fen bilimlerindeki uygulamalar eklenmiştir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (3, 245) = 11.70$, $p < .001$). Ancak fen bilimlerindeki uygulamalar modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($t = -1.93$, $p > .05$) ve ileriki analizlerden çıkarılmıştır. Altıncı modele alternatif çözüm becerileri girilmiştir. Ancak bu değişkenin modele katkı sağlamadığı görülmüştür ($t = -0.74$, $p > .05$). Yedinci modele SES eklenmiştir. Ancak SES'in de başarı modeline anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür ($t = 0.41$, $p > .05$). Sekizinci modele okul dışı fen eklenmiştir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (3, 245) = 12.62$, $p < .001$). Ayrıca Tablo 7'den de görülebileceği gibi bütün değişkenler modele anlamlı katkı sağlamaktadır. Dokuzuncu modele öğretmen destekli sınıf ortamı eklenmiştir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamasına rağmen ($F (4, 244) = 11.30$, $p < .001$) öğretmen destekli sınıf ortamı eklendiğinde bu değişken modele anlamlı bir katkı sağlarken ($t = -2.55$, $p < .05$) okul dışı fennin katkısı kaybolmuştur ($t = -1.44$, $p > .05$). Bir önceki modelle karşılaştırıldığında öğretmen destekli sınıf ortamı değişkeninin regresyon katsayısı okul dışı fenden daha anlamlı olduğu için okul dışı fen modelden çıkarılmış ve öğretmen destekli sınıf ortamı modele eklenmiştir. Onuncu modele fen bilimleri dersi uygulamaları değişkeni eklenmiştir. Bu model de başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (4, 244) = 18.41$, $p < .001$). Ancak fen bilimleri dersi uygulamaları onuncu modele anlamlı bir katkı sağlarken ($t = -5.13$, $p < .001$) öğretmen destekli sınıf ortamının etkisi kaybolmuştur ($t = -0.76$, $p > .05$). Bir önceki modelle karşılaştırıldığında fen bilimleri dersi uygulamaların başarı modeline katkısı daha büyük olduğu için on birinci model için bu değişken modelde bırakılmış ve öğretmen destekli sınıf ortamı modelden çıkarılmıştır. On birinci ve son model başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (3, 245) = 24.40$, $p < .001$). Bu modele anlamlı katkı sağlayan değişkenler sırasıyla etkileşimli sınıf ortamı, fen ile ilgili benlik ve fen bilimleri uygulamaları olmuştur. Bu model başarıdaki varyansın % 23'ünü açıklamıştır. Belirleme katsayısı (r^2) şeklinde bulunan bu etki değeri, Cohen'e (1988) göre orta büyüklükte bir etkidir. Bu fen başarı modelinin matematiksel denklemi aşağıda verilmiştir:

Fen başarısı = 26.31 + 0.46 x etkileşimli sınıf ortamı + 0.23 x fen ile ilgili benlik -0.42 x fen bilimleri dersi uygulamaları + ε

Fen Başarı Düzeyi Yüksek Okullarda Okuyan Öğrencilere Ait Bulgular

FEBYO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarıyla bağımsız değişkenler arasındaki Pearson çarpım momenti katsayıları büyükten küçüğe olacak şekilde Tablo 8'de verilmiştir. Bağımsız değişkenler korelasyon katsayıları büyükten küçüğe doğru olacak şekilde regresyon analizine sırası ile girilmiştir. Regresyon analizi sonucunda 11 adet başarı modeli oluşturulmuş ve fen başarısını yordayan en uygun model seçilmiştir. Tablo 9'da oluşturulan tüm başarı modelleri sunulmuştur.

Tablo 8. FEBYO'da Okuyan Öğrencilerin Başarılarıyla İlişkili Olan Değişkenlerin Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Başarı (1)	1										
Fen ile ilgili benlik (2)	.41***	1									
SES (3)	.40***	.22***	1								
Problem çözme becerisi (4)	.20***	.31***	.11*	1							
Etkileşimli sınıf ortamı (5)	.18***	.42***	.06	.36***	1						
Alternatif çözüm becerileri (6)	.16**	.28***	.13**	.68***	.30***	1					
Fennin önemi (7)	.15**	.40***	.06	.29***	.28***	.28***	1				
Fen bilimlerindeki uygulamalar (8)	.14**	.66***	.09	.28***	.44***	.27***	.49***	1			
Fen bilimleri dersi uygulamaları (9)	-.12*	.20***	-.09	.10*	.49***	.18***	.21***	.32***	1		
Okul dışı fen (10)	.08	.51***	.14*	.23***	.18***	.25***	.43***	.57**	.10*	1	
Öğretmen destekli sınıf ortamı (11)	.04	.24***	-.002	.32***	.63***	.26***	.24***	.31***	.49***	.20***	1

Not: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tablo 8'den de görüleceği gibi fen başarısı ile yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösteren değişkenler sırasıyla fene yönelik tutum ölçeğinin altındaki fenle ilgili benlik, SES, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği altındaki problem çözme becerisi, fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeği altındaki etkileşimli sınıf ortamı, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği altındaki alternatif çözüm becerileri, fene yönelik tutum ölçeğinin altındaki fennin önemi ve fen bilimlerindeki uygulamalar ve son olarak fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeği altındaki fen bilimleri dersi uygulamaları alt boyutlarıdır. Bu değişkenlerden sadece fen bilimleri dersi uygulamaları fen başarısıyla negatif yönde diğerleri ise pozitif yönde ilişki içerisindedir.

Tablo 9. FEBYO'da Okuyan Öğrencilerin Başarı Modeli İçin Kademeli Doğrusal Regresyon Analizleri

Model	Değişkenler	Beta	t	p	r^2
1	Fen ile ilgili benlik	.41	8.54	.000	.17
2	Fen ile ilgili benlik	.34	7.33	.000	.27
	SES	.33	7.21	.000	
3	Fen ile ilgili benlik	.32	6.61	.000	
	SES	.33	7.14	.000	.27
	Problem çözme becerisi	.06	1.37	.172	
4	Fen ile ilgili benlik	.33	6.46	.000	
	SES	.33	7.22	.000	.27
	Etkileşimli sınıf ortamı	.03	0.51	.610	
5	Fen ile ilgili benlik	.33	6.92	.000	
	SES	.33	7.14	.000	.27
	Alternatif çözüm becerileri	.03	.63	.530	
6	Fen ile ilgili benlik	.34	6.74	.000	
	SES	.33	7.20	.000	.29
	Fennin önemi	-.00	-0.04	.969	
7	Fen ile ilgili benlik	.47	7.77	.000	
	SES	.32	7.07	.000	.29
	Fen bilimlerindeki uygulamalar	-.20	-3.31	.001	
8	Fen ile ilgili benlik	.47	7.90	.000	
	SES	.30	6.67	.000	.31
	Fen bilimlerindeki uygulamalar	-.15	-2.49	.013	
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.14	-3.06	.002	

9	Fen ile ilgili benlik	.50	8.39	.000	
	SES	.31	6.90	.000	.32
	Fen bilimlerindeki uygulamalar	-.08	-1.25	.212	
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.15	-3.34	.001	
	Okul dışı fen	-.16	-2.87	.004	
10	Fen ile ilgili benlik	.47	8.97	.000	
	SES	.31	6.97	.000	.32
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.17	-3.80	.000	
	Okul dışı fen	-.18	-3.60	.000	
11	Fen ile ilgili benlik	.46	8.82	.000	
	SES	.31	6.96	.000	.32
	Fen bilimleri dersi uygulamaları	-.20	-3.98	.000	
	Okul dışı fen	-.19	-3.73	.000	
	Öğretmen destekli sınıf ortamı	.07	1.33	.184	

Tablo 9'dan da görüleceği üzere birinci başarı modeline ilk önce fenle ilgili benlik eklenmiştir. Bu model fen başarısını anlamlı şekilde yordamıştır ($F (1, 368) = 72.84$, $p < .001$) ve fen başarısındaki varyansın %17' sini açıklamaktadır. İkinci modele SES eklenmiştir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (2, 367) = 67.46$, $p < .001$) ve hem fenle ilgili benlik hem de SES modele anlamlı katkı sağlamıştır (bknz. Tablo 9). Bu model başarıdaki varyansın % 27'sini açıklamaktadır. Üçüncü modele problem çözme becerisi değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı bir katkı sağlamadığı için ($t = 1.37$, $p > .05$) sonraki modellerden çıkarılmıştır. Dördüncü modele etkileşimli sınıf ortamı eklenmiştir. Ancak bu değişken de başarı modeline anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($t = 0.51$, $p > .05$). Dolayısıyla bu değişken sonraki analizlerden çıkarılmıştır. Beşinci modele alternatif çözüm becerileri eklenmiştir. Bu değişkenin de başarı modeline anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür ($t = 0.63$, $p > .05$). Altıncı modele fennin önemi girilmiş ancak bu değişken de modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ($t = -0.04$, $p > .05$). Yedinci modele fen bilimlerindeki uygulamalar girilmiştir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamış ($F (3, 366) = 49.84$, $p < .001$) ve bütün değişkenler modele anlamlı bir katkı sağlamıştır. Bu model fen başarısındaki varyansın % 29'unu açıklamaktadır. Sekizinci modele fen bilimleri dersi uygulamaları girilmiştir. Bu model de başarıyı anlamlı şekilde yordamıştır ($F (4, 365) = 40.58$, $p < .001$). Modeldeki bütün değişkenler modele anlamlı katkı sağlamışlardır (bknz. Tablo 9). Model fen başarısındaki varyansın % 31'ini açıklamaktadır. Dokuzuncu modele okul dışı fen değişkeni eklenmiştir. Bu değişken eklendiğinde fen bilimlerindeki uygulamaların katkısı anlamlı düzeyden çıkmıştır ($t = -1.25$, $p > .05$). Okul dışı fennin modele katkısı bir önceki modeldeki fen bilimlerindeki uygulamaların katkısından daha büyük olduğu için sonraki analizlerde fen bilimlerindeki uygulamalar çıkarılmış ve okul dışı fen eklenmiştir. Tablo 9'daki onuncu model fen başarı modeline katkı sağlayan okul

dışı fenle beraber diğer değişkenleri göstermektedir. Bu model başarıyı anlamlı şekilde yordamış (4, 365) = 42.97, p < .001) ve başarıdaki varyansın % 32'sini açıklamıştır. Belirleme katsayısı (r^2) şeklinde bulunan bu etki değeri, Cohen'e (1988) göre yüksek büyüklükte bir etkidir. Son olarak on birinci modele öğretmen destekli sınıf ortamı değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır (t = 1.33, p > .05). Sonuç olarak fen başarısını en iyi yordayan model onuncu model olarak belirlenmiştir. Bu modeldeki standardize edilmiş regresyon katsayıları ile oluşturulan matematiksel denklem aşağıda verilmiştir:

Fen başarısı = 42.12 + 0.47 x fen ile ilgili benlik + 0.31 x SES - 0.17 x fen bilimleri dersi uygulamaları - 0.18 x okul dışı fen + ε

Tartışma ve Sonuç

Yapılan regresyon analizleri sonucunda oluşturulan başarı modelinde FEBDO'daki 6. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını, etkileşimli sınıf ortamı ve fen ile ilgili benliğin olumlu yönde; fen bilimleri dersi uygulamalarının ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Diğer taraftan FEBYO'daki 6. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını, fen ile ilgili benlik ve SES'in olumlu yönde; fen bilimleri dersi uygulamaları ve okul dışı fennin ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri, FEBDO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarına etkileşimli sınıf ortamının regresyon katsayısı yüksek olacak şekilde olumlu yönde katkı yapmasıdır. Fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeğinin alt boyutu olan etkileşimli sınıf ortamına yüklenen maddeler bu sonuç doğrultusunda incelendiğinde; öğrencilerin fikirlerini özgürce açıklayabildikleri, birbirleriyle fikir alışverişi içinde olabildikleri, konular hakkında tartışma yapabildikleri, eksik kaldıkları yerlerde öğretmenlerinden yardım isteyebildikleri ve öğrencilerin bilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda derslerin işlendiği sınıf ortamlarında öğrencilerin fen başarılarının olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Dolayısıyla FEBDO'da okuyan öğrencilerin derse aktif katılımlarını ve fikirlerini özgürce ifade etmelerini teşvik edecek sınıf ortamlarının, öğrencilerin fen dersi başarılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Diğer taraftan bu çalışmanın sonuçlarına göre benzer bir çıkarım FEBYO'da okuyan öğrenciler için yapılamamaktadır. Bu çalışmada fen öğretimi hakkındaki görüşler ölçeğinin herhangi bir alt boyutunun FEBYO'daki öğrencilerin fen başarısına olumlu etkisi bulunmadığı gibi fen bilimleri dersi uygulamaları alt boyutunun öğrencilerin fen başarısını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Fen bilimleri dersi uygulamaları alt boyutuna yüklenen maddeler incelendiğinde; maddelerin deney ve ders içi öğrenci uygulamalarının yapılıp yapılmadığı ile ilgili olduğu ama bu uygulamaların hangi nitelikte uygulandığıyla ilgili olmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenci merkezli sayılabilecek etkinlik uygulamalarının Türkiye'de öğrencilerin fen başarısına olumsuz yönde etkilediği yöndeki bulgu literatüre yeni değildir. Uluslararası çapta uygulanan TIMSS sınavında Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını inceleyen çalışmalarda öğrenci anketinde olan ve

öğrenci merkezli etkinlik çerçevesinde değerlendirilebilecek maddelerin öğrencilerin fen başarısına olumsuz etki yaptığı bulunmuştur (Berberoğlu vd., 2003; Ceylan ve Berberoğlu, 2007). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında Türkiye'deki ortaokullar arasında fen başarı farkının fazla oluşunun bu sonucu tetiklediği düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle TIMSS sınavına katılan yüksek başarılı öğrenciler FEBYO'da kümelenmiş ve bu da FEBDO'daki öğrencilerin bazı özelliklerinin fen başarısı üzerine etkisini tüm öğrenci örneklemi içinde gözlemlenmesini engellemiştir. Dolayısıyla bizim çalışmamızda bulduğumuz gibi öğrenci merkezli sayılabilecek etkinliklerin TIMSS sınavına katılan öğrencilerin fen başarısı üzerine olumsuz etkisi bulunmuştur. Araştırmamızda kullandığımız fen bilimleri dersi uygulamaları alt boyutuna yüklenen maddeler incelendiğinde benzer şekilde öğrenci merkezli uygulamaların sınıfta yapılıp yapılmadığıyla ilgili oldukları ancak bu uygulamaların niteliği hakkında pek fazla bir fikir vermedikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak fen başarısına etki edeceği düşünülen değişkenler, FEBYO ve FEBDO için farklı sonuçlar verebilir. Bizim çalışmamızda vardığımız sonuçlara göre farklı fen başarı düzeylerine sahip okulları ayrı değerlendirme şeklindeki metodolojik yaklaşımımızın doğru olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin fen öğretimi hakkındaki görüşlerinin herhangi bir alt boyutunun fen başarısı üzerine etkisi için çıkarım yaparken o alt boyuta yüklenen maddelerin de iyi irdelenmesi gerekir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak; özellikle FEBYO'da okuyan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini teşvik edecek şekilde öğrenci merkezli aktivitelerin yeniden yapılandırılması gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Etkileşimli sınıf ortamından sonra FEBDO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarına etkileyen diğer önemli bir değişken de fenle ilgili benliktir. FEBYO'daki başarı modelinde ise başarıyı yordayan en önemli değişken fenle ilgili benliktir. Fen ile ilgili benlik, öğrencinin Fen Bilimleri dersindeki başarı ve başarısızlık algısıyla yani fen dersinde kendisini nerede konumlandırdığıyla ilişkili bir değişkendir. Daha önce yapılmış olan çalışmalar da fenle ilgili benliğin öğrencilerin fen başarısına önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır (Acar, 2019; Berberoğlu vd., 2003; Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Özdemir, 2003). Bu sonuçlar ışığında fen eğitimcilerine Fen Bilimleri dersinde öğrencilere kendilerini başarılı hissedecekleri ortamlar oluşturmaları tavsiye edilebilir. Bu ortamlarda öğrenciler kendi becerilerinin farkında olabilmeleri açısından daha çok öğrenci merkezli aktiviteler yapabilirler ve öğretmenleri zorlandıkları yerlerde gerekli desteği sağlayabilirler.

FEBDO'da fen başarısını etkileyen diğer bir değişkenin fen bilimleri dersi uygulamaları olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri dersi uygulamaları FEBYO'daki başarı modeline de girmiştir. Ancak bu değişken her iki okul türünde de başarıyı negatif yönde etkilemiştir. Fen bilimleri dersi uygulamalarına yüklenen maddeler incelendiğinde maddelerin daha çok fen deneyleriyle ilişkili oldukları görülmektedir. Fen bilimleri uygulamalarının başarıyı olumsuz etkilemesi, belli öğrencilerin aktif olup geri kalan-

ların pasif kalması ve öğretmenlerin her küçük gruba uygulamalar esnasında yeterli rehberliği sağlayamıyor olmaları gibi nedenlere bağlı olabilir (Kirschner vd., 2006; Schreiber ve Valle, 2013). Bu noktalar göz önünde bulundurularak; fen eğitimcilerine fen bilimleri dersinde uygulamalar yaptırırlarken tüm öğrencilerin katılımına dikkat etmeleri ve tüm gruplara yeteri kadar rehberlik sağlamaları gerektiği tavsiye edilebilir.

FEBYO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarına etki eden diğer önemli bir değişken sosyo-ekonomik statüdür ve sadece FEBYO'daki öğrencilerin fen başarılarına etki etmektedir. Benzer bir sonuç, Acar (2019) tarafından da rapor edilmiştir. Acar (2019), 8. sınıf öğrencilerinin fen başarı modeline SES'in katkısının FEBYO'da FEBDO'dakine göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Ancak bizim çalışmamızda SES, FEBDO'daki 6. sınıf öğrencilerinin fen başarı modeline girememiştir. Bu iki çalışma arasındaki farkı öğrencilerin 8. sınıfta Liselere Geçiş Sınavı'na hazırlanması esnasında daha fazla aldıkları okul dışı takviye kursu ya da özel derse ve dolayısıyla SES değişkeninin fen başarısı üzerine etkisinin daha fazla görülmesine bağlıyoruz. SES'in sadece FEBYO'daki öğrencilerin fen başarılarına etki ediyor olması, ortaokullara öğrencilerin ikametgah adreslerine göre yerleştirmeleri ile açıklanabilir. Daha açık bir ifadeyle, FEBYO'nun daha çok merkezi yerlerde olması, öğrenci ailelerinin SES bakımından çeşitliliğini arttırdığını ve SES'in etkisini bu okul türünde daha net ortaya çıkardığını düşünmekteyiz. FEBDO'nun ise daha çok düşük SES'e sahip ailelerin oturduğu mahallelerde olması öğrenci ailelerinin SES açısından çeşitliliğinin azalmasına ve SES'in etkisinin bu okul türünde gözlenememesine sebep olduğunu düşünüyoruz. Araştırmamızda kullandığımız okullardan FEBYO'daki SES'in varyansının 5.21 ve FEBDO'daki SES'in varyansının ise 4.27 olması bu açıklamamızı destekler niteliktedir. Benzer bir sonuç da Acar (2019) tarafından FEBYO ve FEBDO'daki 8. sınıf öğrencileri için bulunmuştur.

Okul dışı fen örtük değişkeni, FEBYO'da okuyan öğrencilerin fen başarılarına olumsuz yönde etki etmiştir. Okul dışı fen örtük değişkeninin maddeleri incelendiğinde; "bilim insanı olmak isterim", "üniversitede fen ile ilgili bir bölüm okumak isterim", "fen kulüplerine katılmak isterim", "fen müzelerine gitmek isterim", "fen ile ilgili bir işte çalışmak isterim" gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tür maddelere olumsuz cevap veren öğrencilerin, okul dışında fen bilimleriyle uğraşmak istemedikleri çıkarımı yapılabilir. Gelecekte fen bilimleriyle uğraşacak bireylerin daha çok FEBYO'dan yetişecek olması açısından bu sonuç problemlidir. Zira bu çalışmanın bulgularına göre FEBYO'da öğrencilerin her ne kadar fen başarıları yüksekse de; bu öğrenciler okul dışında fen bilimleriyle ilgilenmeme eğilimindedir. Bu öğrencilerin okul dışında fenle ilgili düşüncelerini değiştirebilmek için fen dersinde daha fazla aktif olabilecekleri sınıf ortamları sağlanabilir. Örneğin Marginson vd. (2013) değişik ülkelerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi uygulamalarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; bu tür uygulamaların daha fazla olduğu ülkelerde öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının da daha olumlu olma eğiliminde olduklarını rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Acar (2016), argümantasyon

destekli fen öğretiminin öğrencilerin fennin önemi ve fen dersi öğretimi algılarını pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Bu sonuçlara dayanarak FeTeMM ve argümantasyon öğretimlerini kullanarak FEBYO'da öğrencilerin fen bilimleri dersini daha fazla içselleştirmeleri sağlanabilir. Böylelikle bu öğrencilerin okul dışında fen bilimleriyle daha fazla ilgilenmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Acar, Ö. (2016). Examination of science learning equity by argumentation ınstruction between students having different socio-economic status and attending different achievement level schools. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 262-280.

Acar, Ö. (2017). Türkiye'de az ve çok başarılı okullardaki öğrencilerin ve kız-erkek öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel değişkenler açısından farklarının incelenmesi. ***İnsan ve Toplum*** *Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 500-518.

Acar, Ö. (2019). Investigation of the science achievement models for low and high achieving schools and gender differences in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(5), 649-675.

Akkus, R., Gunel, M., ve Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765.

Alacacı, C., ve Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182–192.

Aypay, A., Erdoğan, M., ve Sözer, M. A. (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS-1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1417-1435.

Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.

Berberoğlu, G., Çelebi, Ö., Özdemir, E., Uysal, E., ve Yayan, B. (2003). **Üçüncü** uluslararası matematik ve fen çalışmasında Türk öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 3-14.

Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye'de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 55-75.

Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Çakır, N. K., Şenler, B., ve Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(4), 637-655.

Çaycı, B., ve Kılıç, R. (2017). The relationship between the academic achievement of primary shool students and the science-mathematics attitudes and basic skill levels. *International Congress Of Eurasian Social Sciences,* 8(28), 46-66.

Geier, R., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., ve Clay-Chambers, J. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.

Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi), Konya.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 34(154), 82-92.

Kind, P., ve Barmby, P. (2010). Defending the attitude scales. In Issa M. Saleh & Myint S. Khine (Eds.), Attitude research in science education: Classic and contemporary measurements. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Kind, P., Jones, K., ve Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29(7), 871-893.

Kirschner, P. A., Sweller, J., ve Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., ve Roberts, K. (2013). *STEM country comparisons: International comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education*. Melbourne, Vic: Australian Council of Learned Academies.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., ve Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 v*e 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi, (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özdemir, E. (2003). *Sekizinci sınıf öğrencilerin fen başarısına etki eden faktörlerin üçüncü uluslararası matematik ve fen çalışması Türkiye verilerine dayalı modellenmesi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Schreiber, L. M., ve Valle, B. E. (2013). Social constructivist teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research*, 44(4), 395-411.

The organisation for economic co-operation and development (2006). *OECD programme for international student assessment 2006: Student questionnaire*. Retrieved on 17-October 2013, at URL: http://pisa2006.acer.edu.au/downloads.php.

The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016a). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016b). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing.

Türk Eğitim Derneği. (2014). *PISA 2012: Türkiye* üzerine değerlendirme ve öneriler. Ankara: Öncü Basımevi.

Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. İlköğretim Online, 7(3), 557-568.

West S. G, Finch J. F., ve Curran P. J. (1995). *Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies* (pp. 56–75). In Hoyle RH, ed., Structural equation modeling: Concepts, issues and applications. Newbery Park, CA: Sage.

Yetişir, M. İ. (2014). Türkiye'de sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısına öğrenci ve sınıf faktörlerinin çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 108-120.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (223-240)

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ DENEY VE ETKİNLİK GÜVENLİĞİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meryem TEPE[1], Ahmet TEKBIYIK[2]

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Armutlu Ortaokulu, Sarıkamış, Kars, Türkiye, ebrar_meryem_11@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3628-4730.

2 Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye, atekbiyik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7759-3121.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 **Kabul Tarihi:** 11.12.2019

Öz: Öğretmenler ve öğrenciler için en önemli ders materyali ve kaynak olan ders kitaplarının, özellikle fen bilimleri dersi açısından deney ve etkinlik güvenliği bakımından önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Deney ve etkinlik güvenliğine ilişkin içeriklere yeteri kadar yer verilmeyen ders kitaplarındaki etkinliklerin yürütülmesinde kazaların yaşanması kaçınılmazdır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulmasına karar verilen ve okullarda ücretsiz olarak dağıtılan 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan deney ve etkinliklerdeki güvenlik önlemlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Doküman incelenmesi yöntemiyle yürütülen araştırma kapsamında dört farklı sınıf düzeyinden altı kitapta yer alan toplam 228 deney veya etkinlik, araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlama formu yardımıyla incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, deney veya etkinliklerin büyük bölümünün düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği, en fazla güvenlik önlemine Fiziksel Olaylar öğrenme alanında gereksinim olduğu, en büyük riskin "Kırılabilir Cam Malzeme" ve Kesici Delici Alet" kullanımından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte incelenen ders kitaplarında gerekli güvenlik önlemlerine büyük oranda yer verildiği ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonunda ders kitabı yazarlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Ders Kitapları, Etkinlik, Deney, Güvenlik

EVALUATION OF MIDDLE SCHOOL SCIENCE TEXTBOOKS FOR THE SAFETY OF EXPERIMENT AND ACTIVITY

Abstract:

Textbooks, which are the most important course materials and resources for teachers and students, have important responsibilities in terms of safety of experiments and activities, especially in terms of science course. It is inevitable that accidents occur in the conduct of activities in the textbooks where the contents related to experiment and activity safety are not adequately covered. This study aims to evaluate the 5-8. grade science textbooks for the safety of experiments and activities. In the scope of the research carried out by document analysis method, a total of 228 experiments or activities in six books from four different grade levels were examined with the help of the coding form developed by the researchers. At the end of the study, it was determined that most of the experiments or activities required a low level of security measures, the most safety measures were needed in the field of learning Physical Sciences, and the greatest risk was caused by the use of Fragile Glass Material and Cutting Tools. However, it was revealed that the necessary safety measures were largely included in the textbooks examined. At the end of the study, suggestions were given to the textbook authors and researchers.

Keywords: Science Textbooks, Experiment, Activity, Safety

Giriş

Doğal dünyayı anlamlandırma ve bilimsel ilkeleri kavrama sürecinde laboratuvar uygulamaları, deney ve etkinlikler önemli bir yere sahiptir (Tekbıyık ve Ercan, 2015). Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler; fen konularını daha etkili ve daha verimli olarak öğrenebilmekte, kavram, ilke ve yasaları keşfetmektedirler (Böyük, Demir ve Erol, 2010). Fen bilimleri konu alanında yer alan derslerde yürütülen deney ve etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini de geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte deney ve etkinliklerin yürütülmesi, çeşitli güvenlik risklerini de beraberinde getirmektedir. Alınabilecek önlemlerin niteliğine bağlı olarak kazalarla veya çeşitli olumsuzluklarla karşılaşma olasılığı azaltılabilmektedir. Türkiye'de 2001-2017 yılları arasında kayıtlara geçen 34 laboratuvar veya deney kazasında; görme kaybı, yanma, yaralanma veya zehirlenmeyle sonuçlanan ciddi vakalar görülmüştür. Bu kazaların en fazla 8. sınıf düzeyinde ve fen bilimleri dersi kapsamında yaşanması,

bu ders kapsamında deney ve etkinlik güvenliğine verilmesi gereken önemi ortaya koymaktadır (Tekbıyık ve Tepe, 2017). Bu kazaların öğretmen rehberliğinde, bireysel veya grupla yürütülen deney ve etkinliklerde görülebildiği, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kazaya sebep olabileceği ortaya konulmuştur.

Fen bilimleriyle ilgili ders kitapları, içeriğinde bulunan deney ve etkinlikler nedeniyle, aynı zamanda bir laboratuvar kılavuzu olarak da hizmet vermektedir (Nakiboğlu, 2009). Ders kitapları, öğretim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan etkin bir öğretim materyalidir (Arslan vd., 2012). Öğrenciler dersin kazanımlarını öğretmenin rehberliğinde büyük ölçüde ders kitabındaki çalışmalardan, etkinliklerden elde etmektedirler (Gülersoy, 2013). Ders kitapları, öğrenme sürecinde öğrenci için en temel bilgi kaynağı iken öğretmen için öğretim sürecinde vazgeçilmez bir kılavuzdur (Tokuş, 2018). Bu temel bilgi kaynağı ve kılavuzun fen bilimleri dersi açısından önemli parçaları deney ve etkinliklerdir.

Öğretmenler ve öğrenciler için en önemli rehber materyal olan ders kitaplarının, deney ve etkinlik güvenliği bakımından önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Deney ve etkinlik güvenliğine ilişkin içeriklere yer verilmeyen ders kitaplarındaki etkinliklerin yürütülmesinde kazalarının yaşanması kaçınılmazdır. Ders kitaplarında deney ve etkinlik güvenliğine önem verilmesiyle, tehlikeli durumlarla karşılaşma olasılığının azaltılabileceği ve karşılaşma durumunda da uygun davranış tarzı geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Bulduk, 2014). Araştırmacılara göre güvenlik hataları deneyler ihtiyaç duyulan eldivenin takılmaması kadar küçük bir sebeple olabileceği gibi öğretimin iyi planlanmamasından da kaynaklanabilir. Örneğin bir öğretmen sınıfa deney için gerekli olan yanıcı bir kimyasalın gereğinden daha fazlasını getirebilir ya da öğrenciler kalabalık bir laboratuvarda birbirlerine çarpabilirler (Hoff, 2003: akt. Aydın vd., 2011).

Eğitim ve öğretim sürecinde önemli yere sahip olan ders kitaplarının hazırlanması ve değerlendirilmesi hem öğretmen hem de öğrenci için büyük önem taşımaktadır (Tekbıyık, 2006). Ders kitaplarının; okunabilirlik (Tekbıyık, 2006), görsellik ve dil (Albayrak vd., 2010; Gülersoy, 2013), dijital yetkinlikler (Ekmen ve Bakar, 2019) vb. bakımından değerlendirilmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmakla birlikte, deney ve etkinlik güvenliği bakımından değerlendirilmesine yönelik çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada MEB tarafından okutulmasına karar verilen ve okullarda ücretsiz olarak dağıtılan 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan deney ve etkinliklerdeki güvenlik önlemlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde hangi düzeyde güvenlik önlemi gereklidir?
2. Fen bilimleri ders kitaplarında alınması gereken güvenlik önlemleri sınıf düzeylerine göre nasıl değişmektedir.
3. Fen Bilimleri ders kitaplarında alınması gereken güvenlik önlemlerinin düzeyi öğrenme alanlarına göre nasıl değişmektedir?
4. Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitleri ve bunların alınma durumu nasıldır?
5. Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitlerinin kitaplara göre değişimi nasıldır?
6. Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitlerinin öğrenme alanlarına göre değişimi nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının deney ve etkinlik güvenliği bakımından değerlendirilmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla ortaokul 5-8. sınıflar fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki güvenlik sembollerinin kullanılma durumları ile alınması gereken/alınan güvenlik önlemleri incelenmiştir.

Örneklem

Çalışmada deney ve etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin, amaçlı örnekleme yöntemiyle 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve EBA platformunda yayınlanan tüm fen bilimleri ders kitapları örnekleme dahil edilmiştir. Bu amaçla, toplam altı ders kitabına ulaşılmış ve bu kitaplarda yer alan toplam 228 etkinlik incelenmiştir. Bu etkinliklerin kitaplara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Bulunan Etkinliklerin Dağılımlı

Kitap Türü	Kısaltma	Etkinlik/Deney Sayısı	%
5.Sınıf Özel Yayınevi (Özkan ve Mısırlıoğlu, 2018)	ADY5	44	19,3
6.Sınıf MEB Yayınevi (Demirçalı ve Alkan, 2018)	MEY6	41	18,0
6.Sınıf Özel Yayınevi (Çiğdem, vd., 2018)	SY6	48	21,0

7.Sınıf MEB Yayınevi (Demirkazan,vd., 2018)	MEY7	40	17,5
7.Sınıf Özel Yayınevi (Gezer, 2018)	AYY7	34	14,9
8.Sınıf Özel Yayınevi (Aytac vd., 2018)	TY8	21	9,20
Toplam		228	100

Buna göre 5. sınıf düzeyinde özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış bir kitap, 6. ve 7. Sınıf düzeyinde biri özel yayınevi diğeri MEB tarafından hazırlanmış ikişer kitap ve sekizinci sınıf düzeyinde özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış bir kitap olmak üzere toplam 6 kitap incelemeye dâhil edilmiştir. Tablo 1'e göre, incelenen ders kitaplarındaki etkinlik sayıları 21 ile 48 arasında değişmekte olup en fazla etkinlik 6. sınıf SY6 kitabında, en az etkinlik ise 8. sınıf TY8 kitabında yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerde güvenlik önlemlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından Deney ve Etkinlik Güvenliği Formu (DEGÜF) geliştirilmiştir. Form, tanımlayıcı bilgiler ve güvenlik önlemi bilgisi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Tanımlayıcı bilgiler bölümünde deney/etkinliğin adı, numarası, sınıf düzeyi, ünitesi ve öğrenme alanı bilgileri kaydedilmektedir. İkinci bölümde ise aşağıdaki ölçütlere göre deney/etkinlikte alınması gereken güvenlik önlemi düzeyine karar verilmiştir.

1. Düzey (Güvenlik önlemine gerek yok): *Sağlık açısından hiçbir risk bulundurmayan durumlar*

2. Düzey (Düşük düzeyde güvenlik önlemi gerekli): *Sağlık açısından ciddi risk oluşturmayan ancak önlem alınması gereken durumlar*

3. Düzey (Orta düzeyde güvenlik önlemi gerekli): *Sağlık açısından risk taşıyan ancak hayati risk bulundurmayan durumlar*

4. Düzey (Yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerekli): *Yaşamsal faaliyetler bakım*ından risk bulunduran durumlar.

Bunun yanı sıra literatür incelenerek, deney/etkinliklerde görülebilecek muhtemel riskler listelenmiş ve bu risklerin ilgili etkinlikte bulunup bulunmadığı, önlem alınma durumu ve önlem alınma biçiminin formda kodlanması sağlanmıştır. Hazırlanan DEGÜF fen bilimleri, kimya ve fizik eğitimi alanında uzman üç akademisyen ve üç fen bilimleri öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney/etkinliklerin DEGÜF yardımıyla kodlanmasında, iki kodlayıcı görev almıştır. Kodlayıcılar bağımsız olarak deney/etkinlikleri kodlamışlar ve sonrasında bu kodlamaları karşılaştırmışlardır. Kodlamaların uyumlu olmaması durumunda karşılıklı anlaşmaya vararak, ortak bir karara ulaşmışladır. Ortak karara ulaşılamayan durumlarda ise uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Kodlamaların tamamlanmasının ardından tüm veriler, elektronik ortama aktarılarak eksik ya da hatalı veriler incelenerek düzeltilmiştir. Her alt problem için betimsel istatistikler (yüzde, frekans) tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "fen bilimleri ders kitaplarında yer alan deney/etkinliklerde hangi düzeyde güvenlik önlemi gereklidir?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'ye göre güvenlik önlemi gerektirmeyen etkinliklerin %20.6 olduğu düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin %64.5 oranında olduğu bununla birlikte %12.3 orana sahip etkinliklerin ise orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği belirlenmiştir. Etkinliklerin %2.6 oranında ise yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Buna göre değerlere bakıldığında güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin %79.4 oranında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Güvenlik Önlemi Düzeylerine Göre Etkinliklerin Dağılımı

Güvenlik Önlemi Düzeyi	**(f)**	**(%)**
1.Düzey	47	20.6
2.Düzey	147	64.5
3.Düzey	28	12.3
4.Düzey	6	2.6
Toplam	228	100

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi fen bilimleri ders kitaplarında sınıf düzeylerine göre alınması gereken güvenlik önlemleri nasıl değişmektedir? şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Güvenlik Önlemi Düzeylerinin Kitaplara Göre Dağılımı

Güvenlik önlemi düzeyi		**ADY5**	**MEY6**	**SY6**	**MEY7**	**AYY7**	**TY8**	**Toplam**
1.Düzey	f (%)	14(6.1)	9 (3.9)	9(3.9)	4 (1.8)	11(4.8)	0(0.0)	11 (4.8)
2. Düzey	f (%)	22(9.6)	30(13.2)	31(13.6)	33(14.5)	20(8.8)	11(4.8)	147(64.5)
3.Düzey	f (%)	4 (1.8)	2 (0.9)	6 (2.6)	3 (1.3)	3 (1.3)	10(4.4)	28 (12.3)
4.Düzey	f (%)	4 (1.8)	0 (0.0)	2 (0.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (2.6)
Toplam	f (%)	44(19.3)	41(18.0)	48(21.1)	40(17.5)	34(14.9)	21(9.2)	228(100.0)

Tablo 3'e göre ADY5 ders kitabında incelenen etkinliklerin %19.3'ü yer almaktadır. Bu etkinliklerin %6.1 'i için güvenlik önlemine gerek olmadığı, %9.6 'sının düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği, %1.8 'inin orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği, %1.8 'inde ise yüksek düzeyde güvenlik önlemi alınması gerektiği belirlenmiştir

6. sınıf düzeyinde iki farklı yayın incelenmiştir. MEY6 ders kitabında toplam etkinliklerin %18.0'ı yer almıştır. Bu etkinliklerin %3.9'nun güvenlik önlemi gerektirmediği %13.2 'sinin düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği %0.9 'nun orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği ve yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. SY6 ders kitabında ise etkinliklerin %21.1'i bulunmaktadır. Bu etkinliklerin %3.9' nun güvenlik önlemi gerektirmediği, %13.6 'sının düşük düzeyde, %2.6 'sının orta düzeyde ve %0.9 'nun yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği ortaya konulmuştur.

İncelenen etkinliklerin %17,5'i MEY7 ders kitabında yer almaktadır. Bu etkinliklerin %1.8'nin güvenlik önlemi gerektirmediği, %14.5'nin düşük düzeyde, %1.3'nün orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği ve yüksek düzeyde güvenlik önlemine sahip etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. AYY7 ders kitabında ise incelenen etkinliklerin %14.9'u yer almıştır. Bu etkinliklerin %4.8'nin güvenlik önlemi gerektirmediği, %8.8'nin düşük düzeyde ve %1.3'ünün orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği, belirlenmiştir. AYY7 ders kitabında yüksek düzeyde güvenlik önlemine sahip etkinlik bulunmamaktadır.

TY8 ders kitabında toplamda %9.2 etkinlik incelenmiştir. Bunlar arasında güvenlik önlemi gerektirmeyen ve yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinlik bulunmamaktadır. Bununla birlikte etkinliklerin %4.8'nin düşük düzeyde ve % 4.4'ünün orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "fen bilimleri ders kitaplarında alınması gereken güvenlik önlemlerinin düzeyi öğrenme alanlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Alınması Gereken Güvenlik Önlemleri Düzeyinin Öğrenme Alanlarına Göre Değişimi

			1.Düzey	2.Düzey	3. Düzey	4.Düzey	Toplam
Öğrenme Alanı	**Dünya ve Evren**	f(%)	3 (1.3)	14 (6.1)	1 (0.4)	0 (0.0)	18 (7.9)
	Canlılar ve Yaşam	f(%)	12 (5.3)	28 (12.3)	3 (1.3)	0 (0.0)	43(18.9)
	Fiziksel Olaylar	f(%)	30 (13.2)	68 (29.8)	6(2.6)	1 (0.4)	106(46.1)
	Madde ve Doğası	f(%)	2 (0.9)	37 (16.2)	18 (7.9)	5 (2.2)	62 (27.2)
	Toplam	f(%)	47 (20.6)	147(64.5)	28 (12.3)	6 (2.6)	228 (100)

Tablo 4'e göre etkinliklerin %7.9'unun "Dünya ve Evren" öğrenme alanında yer aldığı, bu etkinliklerin %1.3'ünün güvenlik önlemi gerektirmediği, %6.1'inin düşük düzeyde %0.4'ünün orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirdiği ve yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinlik bulunmadığı ortaya konulmuştur. İncelenen etkinliklerin %46.1'i "Canlılar ve Yaşam" öğrenme alanındadır. Bu etkinliklerin %5.3'ü güvenlik önlemi gerektirmezken, %12.3'ü düşük ve %1.3'ü orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirmektedir. Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinlik bulunmamaktadır.

Öğrenme alanları arasında en fazla sayıda etkinlik (%46.1) "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanında yer almaktadır. Ancak bu etkinliklerin %13.2'si güvenlik önlemi gerektirmemektedir. Düşük düzeyde güvenlik önlemi etkinliklerin oranı %29.8, orta düzey güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranı ise %2.6 olarak belirlenmiştir. Fiziksel olaylar öğrenme alanında yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranı %0.4'tür. Etkinliklerin %27.2'si "Madde ve Doğası" öğrenme alanında yer almaktadır. Bu öğrenme alanındaki etkinliklerin %0.9'u güvenlik önlemi gerektirmemekte, %12.7'si düşük düzeyde ve %7.9'u orta düzeyde güvenlik önlemi gerektirmektedir. Yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranı ise %2,2 olarak belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitleri ve bunların alınma durumu nasıldır? "şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre etkinliklerin %35.5'inde "kesici delici alet" güvenlik önlemi alınması gerektiği ve bunların %93.8'inde güvenlik önlemi alındığı görülmektedir. Bu etkinliklerin tümünde güvenlik sembolü kullanılarak önlem alınmıştır. Etkinliklerin %38.7'inde "Kırılabilir cam malzemeye" yönelik güvenlik önlemi alınması gerektiği, bunların %88.5'inde güvenlik önlemi alındığı ve tümünde sembol kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Güvenlik Önlemi Çeşidi ve Alınma Durumları

Güvenlik Önlemi Gerektiren Risk	Risk Durumu		Önlem Gerektiren Durumlar İçin Önlem Alınma Durumu		Önlem Alınma Biçimi	
	Var f (%)	Yok f (%)	Alınmış f (%)	Alınmamış f (%)	Güvenlik Sembolü f (%)	Uyarı Metni f (%)
Kesici Delici Alet	81 (35.5)	147 (64.5)	76(93.8)	5 (6.2)	76 (100)	-
Kırılabilir Cam Malzeme	87 (38.7)	141 (61.3)	77(88.5)	10 (11.5)	78 (100)	-
Elektrik Güvenliği	17 (7.5)	211 (92.5)	17 (100)	-	17 (100)	-
Isı Güvenliği	8 (3.5)	220 (96.5)	3 (37.5)	5 (62.5)	-	3(100)
Kimyasal Madde	6 (2.6)	222(97.4)	4 (66.)	2 (33.3)	4 (100)	
Göz Güvenliği	22 (9.6)	206 (90.4)	16(69.6)	6 (37.5)	15 (93.4)	1 (6.6)
Eldiven Güvenliği	52 (22.8)	176(77.2)	51(92.7)	4 (7.3)	51 (100)	
Temizlik Güvenliği	76 (33.3)	152 (66.7)	65(83.0)	11 (16.9)	65 (100)	
Önlük Güvenliği	48 (24.1)	180 (75.9)	51(96.2)	2 (3.8)	51 (100)	
Bitki Güvenliği	8 (3.5)	220 (96.5)	7 (87.5)	1(%12.5)	7 (100)	
Açık Alev Uyarısı	29 (12.7)	199 (87.3)	29 (100)		29 (100)	
Maske Güvenliği	3 (1.31)	225(98.69)		3 (100)	-	-
Diğer	5 (2.2)	223 (97.8)	5 (100)		5 (100)	

"Elektrik güvenliği" hakkında önlem alınması gereken etkinlik oranı %7,5 olup, bu etkinliklerin tümünde sembol kullanılarak önlem alındığı ortaya konulmuştur. Etkinliklerin %3.5'inde "Isı güvenliği" bakımından önlem alınması gerekirken, bu etkinliklerin %62.5'inde önlem alınmadığı, önlem alınan etkinliklerde, sembol yerine uyarı metni kullanıldığı ortaya konulmuştur.

"Kimyasal madde güvenliği" bakımından önlem alınması gereken etkinliklerin oranı %2.6'dır. Bu etkinliklerin %66.7'sinde (sembol kullanılarak) önlem alındığı ve %33.3'ünde alınmadığı belirlenmiştir.

"Göz güvenliği" bakımından önlemi alınması gereken etkinliklerin oranı %9.6'dır. Bu etkinliklerin %69.6'sında güvenlik önlemi alındığı, güvenlik önleminin çoğunlukla (%93.4) sembol, az sayıda uyarı metni (%6.6) kullanılarak alındığı ortaya konulmuştur.

"Eldiven güvenliği" bakımından etkinliklerin %22.8'inde önlem alınması gerektiği, bu etkinliklerin %92.7'sinde önlemi alındığı ve tüm önlemlerin kitaplarda sembol kullanılarak belirtildiği görülmüştür.

Etkinliklerin %33.3'ünde "Temizlik güvenliği" bakımından önlem alınması gerektiği ve %83.08'inde önlem alındığı belirlenmiştir. Önlemlerin tamamında sembol kullanıldığı görülmüştür.

"Önlük güvenliği" bakımından etkinliklerin %24.1'inin önlem gerektirdiği, bunların %96.2'sinde önlem alındığı ortaya konulmuştur. Önlemlerin tamamında sembol kullanıldığı görülmüştür.

Etkinliklerin %3.5'inde "Bitki güvenliği" bakımından önlem alınması gerektiği, bu etkinliklerin %87.5'inde güvenlik önlemi alındığı görülmüştür. Önlemlerin tümü, sembol kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Etkinliklerin %12.7'sinde "Açık alev uyarısı" yapılması gerektiği ve tüm etkinliklerde bu uyarının sembol kullanılarak gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. "Maske güvenliği" bakımından önlem alınması gereken etkinliklerin oranı %1.31'dir. Bu etkinliklerin hiç birinde güvenlik önlemi alınmadığı görülmüştür.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitlerinin kitaplara göre değişimi nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'ya göre tüm kitaplarda çeşitli oranlarda "Kesici delici alet" güvenlik önlemi alındığı, bunlar arasında en fazla (%25.9) SY6 ders kitabında bu önlemin alındığı görülmektedir. En az önlem alınan kitap ise (%1.1) AYY7'dir.

Tablo 6. Güvenlik Önlemi Çeşidinin Kitaplara Göre Değişimi

Güvenlik Önlemi Gerektiren Risk	ADY5	MEY6	SY6	MEY7	AYY7	TY8	Toplam
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f
Kesici Delici Alet	11 (1.6)	14 (17.3)	21 (25.9)	15 (18.5)	9 (1.1)	11 (13.6)	81
Kırılabilir cam malzeme	14 (16.1)	14 (16.1)	12 (13.8)	20 (23.0)	12 (13.8)	15 (17.2)	87
Elektrik Güvenliği	-	-	7 (41.7)	4 (23.5)	2 (11.8)	4 (23.5)	17
Isı Güvenliği	2 (25.0)	3 (37.5)	-	-	3 (37.5)	-	8
Kimyasal Madde	1 (16.7)	-	2 (33.3)	1 (16.7)	1 (16.7)	1 (16.7)	6
Göz Güvenliği	9 (40.0)	-	8 (36.3)	2 (9.0)	3 (13.6)	-	22
Eldiven Güvenliği	4 (7.3)	1 (1.8)	33 (63.4)	7 (12.7)	1 (1.8)	6 (10.9)	52
Temizlik Güvenliği	5 (6.3)	10 (12.7)	36 (45.6)	10 (12.7)	6 (7.6)	9 (11.9)	76
Önlük Güvenliği	1 (1.9)	1 (1.9)	31(58.5)	5 (9.4)	3 (5.7)	7 (13.2)	48
Bitki Güvenliği	2 (25.0)	-	1 (12.5)	3 (37.5)	2 (25.0)	-	8
Açık Alev Uyarısı	7 (24.1)	2 (6.9)	1 (3.4)	3 (10.3)	3 (10.3)	12(41.4)	28
Maske Güvenliği	1(33.3)	-	1(33.3)	1(33.3)	-	-	3

"Kırılabilir cam malzeme" bakımından tüm ders kitaplarında çeşitli oranlarda önlem alındığı belirlenmiştir. En fazla önlemin MEY7 ders kitabında (%23.0) alındığı görülmektedir.

ADY5 ve MEY6 ders kitaplarında "Elektrik güvenliği" bakımından önlem alınmadığı, bununla birlikte en fazla SY6 ders kitabında (%41.7) önlem alındığı görülmüştür. Aynı sınıf düzeyindeki MEY6 ders kitabında önlem alınmaması dikkat çekicidir.

"Isı güvenliği" bakımından SY6 ve MEY7 ders kitaplarında önlem alınmadığı, bununla birlikte MEY6 ve AYY7 kitaplarında yüksek oranda (%37.5) önlem alındığı belirlenmiştir.

"Kimyasal madde" bakımından MEY6 kitabında önlem alınmadığı, aynı sınıf düzeyindeki SY6 ders kitabında ise iki etkinlikte önlem alındığı belirlenmiştir.

"Göz güvenliği" bakımından MY6 ve TY8 ders kitaplarında önlem alınmadığı, bununla birlikte alınan önlemlerin %40.0'ının ADY5 ders kitabında bulunduğu ortaya konulmuştur. SY6, MEY7 ve ADY7 kitaplarında da çeşitli oranlarda önlem alınmıştır.

Eldiven Güvenliği"ne en fazla SY6 ders kitabında önem verildiği (%63.4), diğer ders kitaplarında %1.8-%12.7 arasında değişen oranlarda yer verildiği ortaya konulmuştur.

"Temizlik güvenliği"ne en fazla SY6 ders kitabında yer verildiği (%45.6), diğer kitaplarda %6.3-%12.7 arasında değişen oranlarda önem verildiği görülmüştür.

"Önlük güvenliği"ne yönelik önlem gerektiren etkinliklerin %58.5'i SY6 ders kitabında yer almaktadır. Bununla birlikte diğer kitaplarda %1.9-%13.2 arasında değişen oranlarda bu önleme yer verilmiştir.

"Bitki güvenliği"ne yönelik önlem gerektiren etkinlikler oldukça az sayıdadır (f=8). MEY6 ve TY8 ders kitaplarında bu önleme hiç yer verilmemekle birlikte, diğer kitaplarda az sayıda yer verilmiştir

"Açık alev uyarısı" bakımından en fazla TY8 ders kitabında (%41.4) önlem alınmıştır. Diğer kitaplarda ise çeşitli oranlarda bu uyarıya yer verilmiştir.

"Maske güvenliği"ne toplam 3 etkinlikte ve birer kitapta yer verilmiştir. Bu kitaplar ADY5, SY6 ve MEY7'dir. Diğer ders kitaplarında maske güvenliği yer almamaktadır.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde alınması gereken güvenlik önlemi çeşitlerinin öğrenme alanlarına göre değişimi nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7'ye göre Kesici Delici Alet, Kırılabilir Cam Malzeme ve Elektrik Güvenliği önlemleri en fazla Fiziksel Olaylar öğrenme alanında alınmıştır. Isı Güvenliği, Kimyasal Madde Güvenliği, Göz Güvenliği, Eldiven Güvenliği, Temizlik Güvenliği, Önlük Güvenliği, Açık Alev Uyarısı ve Maske Güvenliğine yönelik önlemlerin en fazla Madde ve Doğası öğrenme alanındaki deney ve etkinliklerde alındığı ortaya konulmuştur.

Tablo 7. Güvenlik Önlemleri Çeşidinin Öğrenme Alanlarına Göre Değişimi

Güvenlik Önlemi Gerektiren Risk	**Dünya ve Evren**	**Canlılar ve Yaşam**	**Fiziksel Olaylar**	**Madde ve Doğası**	**Toplam**
	f (%)	**f (%)**	**f (%)**	**f (%)**	**f**
Kesici Delici Alet	12(14,8)	20 (24,7)	33(40,7)	16 (19,8)	81
Kırılabilir cam malzeme	4 (4,6)	5 (5,7)	38 (43,7)	40 (46,0)	87
Elektrik Güvenliği	-	-	16 (94,1)	1 (5,9)	17
Isı Güvenliği	-	-	-	8 (100)	8

Kimyasal Madde	-	2 (33,3)	-	4 (66,7)	6
Göz Güvenliği	-	-	8 (33,3)	14 (58,3)	22
Eldiven Güvenliği	1 (1,8)	16 (29,1)	16 (29,1)	19 (34,5)	52
Temizlik Güvenliği	6 (7,6)	16 (20,3)	26 (32,9)	28 (35,4)	76
Önlük Güvenliği		8 (15,1)	17 (32,1)	23 (43,4)	48
Bitki Güvenliği	-	7 (87,5)	1 (12,5)	-	8
Açık Alev Uyarısı	1 (3,4)	-	5 (17,2)	22 (75,9)	28
Maske Güvenliği		1 (33,3)		2 (66,7)	3
Diğer	1 (20,0)	-	4 (80,0)	-	5

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada güvenlik önlemi gerektirmeyen etkinliklerin az sayıda olduğu, bununla birlikte en fazla düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklere kitaplarda yer verildiği ortaya konulmuştur. Bu durum ders kitaplarında yer alan deney ve etkinlikler yapılırken güvenlik önlemlerine dikkat edilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Deney veya etkinliklerin büyük bölümünün düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektirmesi, öğrenci ve öğretmenlerin içinde bulunduğu kaza riskini azaltsa da tam olarak ortadan kaldırmamaktadır. Öyle ki; ders kitaplarında orta ve yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, yapılan çalışmalar deney veya etkinliklerde ortaya çıkabilecek kaza riskinin sınıfların kalabalık olması, etkinlik mekânının dar olması, öğretmenlerin deneyimsizliği, öğrencilerin disiplinsiz davranışları gibi pek çok faktörle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brennan, 1970; Stephenson, West, Westerlund ve Nelson, 2003; West; Westerlund, Stephenson, Nelson, ve Nyland, 2003, West, Westerlund, Stephenson, ve Nelson 2001).

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgularına göre güvenlik önlemi gerektirmeyen etkinlerin oranının en fazla ADY5 ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte düşük düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranının en yüksek MEY7 ve orta düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranının en fazla TY8 ders kitabında yer aldığı ortaya konulmuştur. Aynı sınıf düzeyinde yer alan MEY6 ve SY6 ders kitaplarında düşük düzeyde önlem gerektiren etkinliklerin neredeyse eşit sayıda olması dikkat çekicidir. Buna karşın yedinci sınıf düzeyindeki MEY7 ve AYY7 kitaplarında bu oran farklılık göstermektedir. Bu sonuç, etkinliklerin güvenlik önlemi gerektirip gerektirmemesinin sınıf düzeyine değil ders kitabının içeriğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre güvenlik önlemi gerektiren etkinliklerin oranın en fazla Fiziksel Olaylar öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. Bu durum Fiziksel Olaylar öğrenme alanındaki toplam etkinlik sayısının diğer alanlara göre daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte orta ve yüksek düzeyde güvenlik önlemi gerektiren etkinler en fazla Madde ve Doğası öğrenme alanında yer almaktadır. Madde ve Doğası öğrenme alanı kimya ile ilişkili olduğu için bu derslerde daha fazla kimyasal madde ve laboratuvar malzemesi kullanılmaktadır. Bu sonuç özellikle kimyasal maddelerle ilgili deneylerde daha dikkatli olunması gerçeğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de karşılaşılan deney kazalarında en fazla deney tüpü patlamasının gerçekleşmesi, bununla birlikte cıva gibi kimyasallarla temas ve ispirto parlaması vakaların sağlık problemlerine yol açması da bu sonucu doğrulamaktadır (Tekbıyık ve Tepe, 2017).

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre deney ve etkinliklerde en fazla "kırılabilir cam malzeme" ve "kesici delici alet" açısından güvenlik önlemi alınması gerektiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte bu deney ve etkinliklerin yer aldığı ders kitaplarında "kırılabilir cam malzeme" ve "kesici delici alet"e yönelik önlemlerin büyük oranda (%93.8-%88.5) alındığı görülmektedir. Bu önlemler kitapta semboller kullanılarak belirtilmiştir.

Deney ve etkinliklerde; "elektrik güvenliği", "ısı güvenliği" , "göz güvenliği", "eldiven güvenliği", "temizlik güvenliği", "önlük güvenliği", "bitki güvenliği", "maske güvenliği" ve "açık alev" risklerinin de değişen oranlarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlar içerisinde "ısı güveliği" ve "göz güvenliği" risklerine karşı yüksek oranda önlem alınmadığı, diğer risklerin büyük ölçüde dikkate alınarak önlem alındığı görülmüştür. Bu sonuç genel olarak ders kitaplarında özel risklerin gözüne alınarak bu risklere yönelik uyarı sembollerine yer verildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi güvenlik önlemi gerektiren risklerin, ders kitaplarına göre değişimini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre "kesici delici alet", "elektrik güvenliği", ısı güvenliği", "göz güvenliği", "eldiven güvenliği", "önlük güvenliği", "maske güvenliği" risklerinin en fazla SY6 ders kitabında göz önüne alındığı belirlenmiştir. Bu durum, 6. sınıf öğrencilerinin yaş grubunun küçük olması nedeniyle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin güvenlik önlemlerine daha fazla ihtiyaç duymalarından kaynaklanabilir. Buna karşın aynı yaş düzeyindeki MEY6 ders kitabında bu önlemlere daha az yer verilmemiştir. Bu tür riskler için gerekli önlemlerin çoğunlukla alındığı belirlendiğinden (dördüncü alt problem) bu sonuç MEY6 ders kitabında gerekli önlemlerin alınmadığı şeklinde değil riskli etkinliklere daha az yer verildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, "bitki güvenliğinin" en fazla MEY7 ders kitabında," açık alev uyarısı" nın en fazla TY8 ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir. "Maske güvenliğinin" ise eşit oranla ADY5, SY6 ve MEY7 ders kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bulgulara göre "kesici delici alet" güvenliğinin Fiziksel Olaylar, "kırılabilir cam malzeme" güvenliğinin en fazla Madde ve Doğası öğrenme alanında yer aldığı belirlenmiştir. Madde ve Doğası öğrenme alanında çoğunlukla beherglass, deney tüpü, erlen mayer gibi kırılabilir deney malzemeleri kullanılmaktadır. Bu nedenle kırılabilir cam malzeme güvenlik önleminin Madde ve Doğası öğrenme alanında daha fazla oranla yer alması yerindedir. "Elektrik güvenliğinin" en fazla Fiziksel Olaylar, "bitki güvenliğinin" Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Madde ve Doğası öğrenme alanında güvenlik önlemlerinin oranın yüksek olması, bu etkinliklerin yürütülmesinde çok daha dikkatli olunması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulmasına karar verilen ve okullarda ücretsiz olarak dağıtılan 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan deney ve etkinliklerdeki güvenlik önlemlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarının inceleme ve değerlendirme işlemlerini tarafsızlık, objektiflik ve şeffaflık ilkelerine göre panel sistemiyle yürütmektedir (MEB TTKB; 2018; MEB TTKB, 2012). Bu sistemde, MEB ilgili hizmet birimleri veya özel sektör tarafından hazırlanan taslak ders kitapları incelenmek üzere MEB'e iletilmektedir. Ön inceleme sonunda değerlendirmeye kabul edilen kitaplar, yansız atama yoluyla belirlenen altı bağımsız panelistin değerlendirmesine sunulmaktadır. Panelistler taslak kitapların elektronik ortamda inceleme işlemlerini tamamladıktan sonra, ilgili kitabın nihai değerlendirmesini yapmak üzere panel toplantısı için bir araya gelerek değerlendirmeyi tamamlamaktadırlar.

Değerlendirme işlemi "*Anayasa ve Mevzuata Uygunluk, İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği,* İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımları Karşılama Yeterliliği ile Görsel ve İçerik Tasarımının *Uygunluğu"* bakımından dört başlıkta yapılmaktadır. Bu başlıkların içeriği incelendiğinde, kitaplarda yer alacak deney ve etkinliklerdeki güvenlik önlemlerine yönelik kriterlere şu şekilde yer verildiği anlaşılmaktadır (MEB TTKB; 2018):

- *"Güvenlik kurallarına aykırı içerik bulunmamalıdır."*
- *"Dersin niteliğine bağlı olarak deney, etkinlik ve uygulamalarda gerekli yerlerde güvenlikle ilgili sembol ve uyarılara yer verilmelidir."*
- *"Güvenlik tedbirlerinin alınmasını gerektiren içeriklerde güvenlik kurallarına aykırı görsel ögeler bulunmamalıdır."*

Çalışmada ortaya konulan bulgular ve MEB'in ders kitabı değerlendirme kriterlerinde hedeflenen güvenlik önlemlerinin, ders kitabı değerlendirme sürecinde yararlanılan panel sistemiyle büyük ölçüde uygulamaya dönüştüğü belirtilebilir. Yapılan çalışmalarda, fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde ölçme değerlendirme (Aslan, Şenel Zor ve Zor, 2019; Karamustafaoğlu, Salar ve Celep, 2015), disiplinler

arası içerik (Guven ve Hamalosmanoglu, 2012), verilerden yararlanma (Özdemir ve Yanık, 2017), görsel tasarım ve etkinliklerin niteliği (Uçar ve Somuncuoğlu Özerbaş, 2017) gibi konularda eksikler olduğu belirtilse de güvenlik önlemleri bakımından önemli düzeyde yetersizlikler bulunmadığı söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmanın, ders kitaplarındaki güvenlik önlemlerine önem verilmesi konusundaki literatüre katkısının, ders kitabı yazarları, değerlendiriciler ve uygulayıcı öğretmenlerde farkındalık oluşturma yoluyla sağlanabileceği ön görülmektedir. Bu bakımdan tüm paydaşlara güvenlik önlemlerine daha fazla önem vermeleri ve özellikle öğretmenlere bu önlemleri ders kitabıyla sınırlı kalmadan almaları önerilmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre ders kitaplarının değerlendirilmesinde yürütülen panel sisteminin deney ve etkinlik güvenliği bakımından etkili sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, daha duyarlı bir değerlendirme yapılması amacıyla panel değerlendirme kriterlerinde muhtemel güvenlik risklerin neler olduğunun tanımlanması ve kitaplarda bu risklerin ne ölçüde göz önüne alındığının belirtilmesine yönelik analitik rübrikler kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Albayrak, S , Uzuner, S , Aktaş, E. & Albayrak, L . (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (illüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (27),* 721-733. Retrieved from http://dergipark.org.tr/tubar/issue/16968/177257

Arslan, A., Tekbıyık, A. & Ercan, O. (2012). Fizik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *TURJE, 1(2),* 1-13.

Aslan, O., Zor, T. Ş., & Zor, E. (2019). Analyzing of 5th Grade Science Textbooks in Terms of Measurement and Assessment Techniques. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48(1), 737-756.

Aydın S., Diken E. H., Yel, M., & Yılmaz, M. (2011). Fen ve Teknoloji ile Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Güvenliği Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2),* 583-604

Aytaç, A., Türker, S., Bozkaya, T. & Üçüncü, Z. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 8.Sınıf Ders Kitabı.Tutku Yayıncılık.

Böyük, U., Demir S. & Erol M. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *TUBAV Bilim Dergisi*, *3(4)*, 342-349

Brennan, J. W. (1970). An Investigation of Factors Related to Safety in the High School Science Program. *ERIC ED 085179*.

Bulduk, Ö. (2014). Fen Ve Teknoloji Dersi 7. Sınıf Ders Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Laboratuvar Kullanım Tekniği Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiğdem, C., Minoğlu Balçık, G. & Karaca, Ö. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı. Sevgi Yayınları, ISBN 978-975-8270-53-8, 282 s., Kibar, F.S. (Ed)

Demirçalı, S. & Alkan, B. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ISBN 978-975-11-4692-2, 236 s., Demirçalı, S.(Ed)

Demirkazan, Y.K., Kalik G. & Öcal, K. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 7. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ISBN 978-975-11-4534-5, 254 s., Kalik, G. (Ed)

Ekmen, C., & Bakar, E. İlköğretimde Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi, 48(221),* 5-35.

Gezer, İ. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 7. Sınıf Ders Kitabı. Aydın Yayıncılık, ISBN 978-605-9529-77-8, 224 s.

Gülersoy, A.E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education 2(1).*

Güven, E., & Hamalosmanoglu, M. (2018). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinler arası yaklaşım yönünden incelenmesi. *Journal of European Education, 2(1).*

Karamustafaoğlu, S., Salar, U., & Celep, A. (2016). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2),* 93-118.

MEB TTKB, (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf erişim tarihi: 20 Mayıs 2019.

MEB TTKB, (2018). Taslak Ders Kitapları ve e-İçeriklerinin Panel İncelemesi, Milli Eğitim Bakanlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11161342_kurul_mu776talaasY.pdf erişim tarihi: 20 Mayıs 2019.

Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanımlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10(1),* 91-101.

Özdemir, G., & Yanık, H. B. (2017). Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Veriler Açısından İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 18(1),* 203-221.

Özkan, İ. & Mısırlıoğlu, Z. 2018. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabı. Ada Matbaacılık Yayınları, ISBN 978-975-6604-66-3, 206 s.

Stephenson, A. L., West, S. S., Westerlund, J. F., & Nelson, N. C. (2003). An analysis of incident/accident reports from the Texas Secondary School Science Safety Survey, 2001. School Science and Mathematics, 103(6), 293-303.

Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2).* 441-446.

Tekbıyık, A. & Tepe, M. (2017). Türkiye'de 2001 -2017 yılları arasında yaşanan laboratuvar ve deney kazalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education, 1(1)*, 11-20.

Tekbiyik, A., & Ercan, O. (2015). Effects of the physical laboratory versus the virtual laboratory in teaching simple electric circuits on conceptual achievement and attitudes towards the subject. *International Journal of Progressive Education, 11(3),* 77-89

Tokuş, K. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Kullanımı Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Uçar, C. & Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2017). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4),* 1373-1388.

West, S. S., Westerlund, J. F., Nelson, N. C., & Stephenson, A. L. (2001). Conditions that affect safety in the science classroom: Results from a statewide safety survey. Austin, TX: Texas Association of Curriculum Development.

West, S. S., Westerlund, J. F., Stephenson, A. L., Nelson, N. C., & Nyland, C. K. (2003). Safety in science classrooms: what research and best practice say. In The Educational Forum 67(2), 174-183.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (241-265)

TÜRK İLKOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARINDA DOĞAL SAYILARLA ÇARPMA VE BÖLME İŞLEMLERİYLE İLGİLİ PROBLEMLERİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel USTA[1], Ali Sabri İPEK[2]

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından üretilmiştir.

1 Millî Eğitim Bakanlığı Rize Merkez Vakıflar İlkokulu, biliciaysel@hotmail.com.tr, ORCID ID:0000 0003 1407 867X.

2 Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ali.ipek@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 8712 1670.

Geliş Tarihi: 23.07.2019 **Kabul Tarihi:** 06.11.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili problemlerin adım sayısı, yanıt türü, bağlam ve bilişsel gereksinim özelliklerine göre incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışma kapsamında betimsel analiz tekniği ile 3. sınıfta iki, 2. ve 4. sınıfta birer olmak üzere toplam dört ders kitabı ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında çarpma ve bölme işlemlerinde sadece sayısal cevap gerektiren tek işlemli, sayısal ya da sözel formda sunulmuş ve işlemsel bilgi becerisini ölçmeye yönelik problemler oransal olarak daha fazla yer almaktadır. Üst düzey bilişsel düşünme becerisi gerektiren matematiksel muhakeme ve problem kurma türü problemlerin tüm sınıf düzeylerinde düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, çarpma işlemine göre bölme işleminde yer verilen problemlerin, belirlenen özelliklere göre genel olarak daha dengeli bir dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları ilkokul matematik ders kitaplarının tasarım, yazım ve değerlendirme süreçleriyle ilgili bazı ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik ders kitapları, ders kitabı analizi, doğal sayılarla çarpma ve bölme problemleri, problem yapıları

INVESTIGATION OF PROBLEMS MULTIPLICATION AND DIVISION OPERATIONS WITH NATURAL NUMBERS FOR PRIMARY SCHOOL IN TURKISH MATHEMATICS TEXTBOOKS

Abstract:

The purpose of the study is to examine the problems related to the multiplication and division with the natural numbers in the 2nd, 3rd and 4th grade mathematics textbooks according to the number of steps, the type of response, the context and the cognitive needs. In the scope of the study, in which the qualitative research approach was adopted, a total of four textbooks were analyzed with descriptive analysis technique. According to the findings of the study, in the multiplication and division operations in textbooks, it is presented in a single-operation, numerical/verbal form that requires only a numerical answer, and the problems to measure the operational knowledge skill are more proportionate. Mathematical reasoning and problem posing type problem ratios requiring low level cognitive thinking skills were found to be low in all grade levels. However, it has been found that the problems involved in the division process according to the multiplication process generally have a more balanced distribution in terms of the determined features. The results of the study provide some clues about the design, writing and evaluation processes of primary school mathematics textbooks.

Key Words: Primary school math textbooks, textbook analysis, multiplication and division with natural numbers, problem structures

1. Giriş

Eğitim sistemlerindeki mevcut ve olası problemleri farklı yönlerden ele alan birçok çalışmada öğretmen, öğrenci ve çevresel faktörler üzerine odaklanılmakta ve okulun temel işlevinin bilgi, beceri ve değerlerin gelişiminde öğrencilere yardımcı olması gereği ortaya konmaktadır. Bu işlevini yerine getirebilmesindeki en önemli araçlardan biri olarak gösterilen ders kitaplarının okul sistemi ve öğretmenler için kritik rolüne vurgu yapılmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004). Bu bağlamda ders kitapları, öğretmenlerin sınıflarında temel bilgi ve becerileri kazandırma süreçlerinin belirleyicisi olmanın yanı sıra öğrencilerin matematiksel kavramları edinme süreçlerinin en önemli yardımcı kaynağı durumundadır.

Son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili çalışmalarda kayda değer bir artış gözlemlenmektedir. Ders kitaplarının, okullarda en çok kullanılan ve öğretim süreçlerinde en fazla dikkate alınan materyal olmasının (EARGED, 2003; Tutak ve Güder, 2012; Bulut ve Tertemiz, 2013) bu noktada önemli bir etkisi vardır. Bu bağlamda ders kitaplarının analizine dönük çalışmalar, öğrencilere sunulabilecek muhtemel öğrenme fırsatları ile öğretmenlerin sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili bazı ipuçları içerebilir (Mayer vd., 1995; Kar ve Işık, 2015; Kar vd., 2017; Van den Ham ve Heinze, 2018). Aynı zamanda ders kitabı analizlerinden elde edilen veriler, ülkelerin eğitim-öğretim süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağlar (Liv vd., 2009). Ders kitapları analizlerinden elde edilen veriler ile TIMSS veya PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkları açıklamak da mümkün olabilmektedir (Alajmi, 2012).

Türkiye'de matematik ders kitapları ile ilgili çalışmaların çoğunlukla ortaokul ve lise düzeylerinde olduğunu söylemek mümkündür. Halbuki öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilk karşılaştıkları ilkokul, aslında öğrencilerin yalnızca ortaokul veya liseye hazırlık yaptıkları bir dönem olmanın ötesinde günlük yaşama yönelik becerilerinin gelişim sürecindeki önemli eşiklerden biridir. Rakam/sayıların anlamlandırılması, sıralanması, basamak değeri ve bu sayılarla ilgili dört işlem gibi temel konuları içeren sayılar ve işlemler öğrenme alanı ilkokul düzeyindeki her sınıfta oldukça önemli bir yere ve ağırlığa sahiptir. Öğrencilerin ileride iyi birer matematik okuryazarı olabilmelerinin yolu bu dönemde edinecekleri kavramsal bilgi ve dört işlem becerisinden geçmektedir (Yenilmez ve Ata, 2013). İlkokul matematiğindeki hemen hemen tüm konular için temel teşkil eden doğal sayılar ve işlemler konuları arasında çarpma ve bölme işlemleri ise ayrıca bir öneme sahiptir (Cox, 1975; Tertemiz vd., 2015). Ülkemizde matematik dersi öğretim programında çarpma ve bölme konu alanında 2. ve 3. sınıfta toplam ders saatlerinin %20'si, 4. sınıfta ise %18'i sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik kazanımlar için ayrılmıştır (MEB, 2017). İlkokul matematiğinde doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin öğrenilmesi ve anlaşılması oldukça önemli bir konu olmakla birlikte yapılan araştırmalar (Doğan, 2002; Kubanç, 2012; Gökbulut, vd., 2013; Tertemiz vd., 2015) öğrencilerin bu konudaki yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Yaşanılan bu zorluklarda, doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerine yönelik öğretim faaliyetlerinin etkisi de söz konusudur.

TIMSS 2011 yılı değerlendirme sonuçlarında, ülkemizde 4.sınıf öğrencilerinin özellikle sayılar öğrenme alanında %43'lük bir cevaplama yüzdesiyle düşük olarak değerlendirilebilecek sonuçlar elde ettiği görülmektedir (EARGED, 2013). 2015 yılı TIMSS araştırma raporunda ise 49 ülke arasında 36. sırada yer alan ülkemizdeki 4. sınıf öğrencilerinin %81'inin düşük düzeyde bir yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Yıldırım vd., 2016). Birçok araştırmacı bu duruma ve nedenlerine yönelik açıklamalar yapmakta ve bu süreçte sonuca etkisi olan tüm etmenlerin kalitesinin arttırılması yönünde önerilerde bulunmaktadırlar. Toptaş vd. (2012) ülkemizde programlardaki öğrenme

alanlarının dağılımının TIMSS öğrenme alanlarının dağılımı ile uyumlu olmasına rağmen, öğrenci başarısızlığının nedeninin ders kitaplarının programlara uygun olarak hazırlanmamasında aranması gereğine dikkat çekmektedir. Bu noktada ülkemizdeki matematik ders kitaplarının özellikle sayılar ve işlemler öğrenme alanı üzerinde daha detaylı irdelemeler öne çıkmaktadır. Ders kitaplarının öğrenci başarısı üzerinde yapılan/yapılabilecek değerlendirmelerde önemli bir materyal olduğu gerçeği dikkate alınırsa öğrencilerin zorluk yaşadığı çarpma ve bölme konu alanlarının ders kitaplarında yerinin analiz edilmesinin öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ile ilgili bazı ipuçları içerebileceği öngörülmektedir.

1.1. Ders Kitabı İncelemesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ders kitaplarına yönelik çalışmalarda çeşitli konuların karşılaştırmalı veya doğrudan analizlerine yer verilmektedir. Bu analizlerde özellikle içeriğin sunumu, ders kitaplarının fiziksel özellikleri ve matematiksel problemlerin özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Li (2000) ders kitaplarının içeriği nasıl aktardıkları veya bu kitaplardaki problemlerin yapısı gibi konuların ayrı ayrı araştırılması yerine bu ve benzeri konuları bütüncül bir anlayışla ele alacak araştırmaların ders kitapları**nın analizi ile ilgili daha** sağlıklı bilgiler sunacağını dile getirmektedir. Ders kitaplarındaki matematiksel içeriğin sunumuna yönelik çalışmalarda özellikle kavramın geliştirilme şekline odaklanılmaktadır. Örneğin ilköğretim matematik öğretim programı ile 7. sınıf ders ve çalışma kitaplarında dörtgenler arasındaki ilişkilerin nasıl sunulduğunu araştıran Aktaş ve Aktaş (2012) dörtgenler arasındaki ilişkilerin işlenme yönteminin sistematik olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Ders kitaplarının fiziksel ya da tasarım özelliklerine yönelik analizlerde kitabın sayfa sayısı, konu yoğunluğu ve konuların diziliş sırası gibi özellikler dikkate alınmaktadır. Türk, Singapur ve Amerikan altıncı sınıf düzeyi matematik ders kitaplarının tasarım özelliklerini araştıran Erbaş, Alacacı ve Bulut (2012) Singapur ders kitaplarının düşük yazı yoğunluğu, zengin görsel öğe kullanımı, az konu içeriği ve kolay iç düzen özellikleri ile sadeliği ön plana çıkardığını belirlemişlerdir. Ders kitaplarında yer alan problem yapıları ve özellikleri üzerine yapılan çalışmalarda ise problemlerin; işlem sayısı, yanıt türü, bağlamsal özellikleri veya içerdiği bilişsel gereksinimler gibi boyutlara odaklanılmaktadır. Türk ve Amerikan ders kitaplarını tamsayılarla toplama ve çıkarma işlemleri üzerinden karşılaştıran Kar ve Işık (2015) bu kavramların içerikte nasıl geliştirildiği ve kullanılan problemlerin bilişsel gereksinimleri üzerinde durmuşlardır. Bu anlamda ders kitaplarında problemlerdeki görsel temsil, sözel açıklamalar ve matematiksel cümleler arasındaki bağlantıların nasıl yapılandırıldığına odaklanmışlar ve problemleri bağlamsal özellikler ve işlemsel bilgi, kavramsal bilgi, temsil, sözel problem çözme, matematiksel muhakeme ve problem kurma yönlerinden analiz ederek problem yapılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Türk ve Amerikan ders kitaplarında kesirlerle çarpma konusunun geliştirilme sürecini irdeleyen Kar vd. (2017), ders kitaplarındaki problemleri adım sayısı, yanıt türü, bağlamsal özellikler ve içerdikleri bilişsel gereksinimlere göre

analiz etmişlerdir. Burada bilişsel gereksinimler kategorisini işlemsel bilgi, kavramsal bilgi, temsil, sözel problem çözme, matematiksel muhakeme, problem kurma olarak alt kategorilere ayırmışlardır. Amerikan ve Kore ders kitaplarında yer alan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerine yönelik problemlerin yapısını inceleyen Son (2012) ise ders kitaplarında yer alan matematiksel problemleri içerdikleri kavramsal bilgi, temsiller ve sözel problem çözme yönleri bakımından irdelemiştir. Sonuç olarak, matematik ders kitaplarında da oldukça yoğun bir şekilde kullanılan (Alajmi, 2012; Mayer vd., 1995; Sarpkaya, 2011; Son ve Senk, 2010) ve önemli işlevlere sahip olan problemler, ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalardaki önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

1.2. Ders Kitaplarındaki Matematiksel Problemler ve İçerdikleri Bilişsel Özellikler

Ders kitaplarındaki matematiksel problemleri Brousseau (1997), nispeten karmaşık, bir veya birden fazla işlem yaparak öğrencilerin hedeflenen sonuca ulaşmalarını sağlayan etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Kısaca problem öğrencileri matematiksel kavramlar üzerinde düşünmeye sevk eden ve matematik yapmasına fırsat sunan aktivitelerdir. Matematiksel problemler, matematiğin ne olduğu ve matematiğin neler içerdiği ile ilgili güçlü mesajlar içermekte ve aynı zamanda iletmektedirler (NCTM, 2000). Sınıf içi uygulamalarda sıklıkla kullanılan matematiksel problemlerin özellikleri ile bireylerin öğrenme düzeyleri arasında da sıkı bir ilişki söz konusudur (Hiebert ve Wearne, 1993; Kay ve Suzanne, 1996; Stein vd., 2000). Bu anlamda, matematiksel problemler öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin ne öğreneceğine ve/veya nasıl öğreneceğine yön veren en temel elemanlardan olup öğrenme dairesinin bir anlamda merkezinde yer alırlar. İyi yapılandırılmış matematiksel problemler bireylerin kavramsal öğrenmelerini destekler, bağlantılar ve çıkarımlar yapmasını sağlar, kavramların, işlemlerin ve ilişkilerin derinlemesine anlaşılmasını hedefler (Stein ve Smith, 1998; Stein vd, 2000). Matematiksel problemler bazen sadece ezberlenmiş bilginin hatırlanması ile ilgiliyken bazen de sentez, analiz yapmayı hatta matematik yapmayı gerektirebilir. Bu bağlamda ilkokul matematik ders kitaplarında yer verilen problemler, öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarıyla ilgili önemli ipuçları içerebilir.

Son ve Diletti (2017) ders kitaplarında problemlere yönelik toplam 25 araştırma üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda problemlerin analizinde en çok kullanılan temaları bağlamsal özellikler (görevlerin tamamen matematiksel bağlamlarda ya da görsel veya gerçek dünya bağlamlarında sunumu), bilişsel gereksinimler (kavramsal bilgi, prosedür bilgi, sözel problem çözme, temsil ve matematiksel akıl yürütme vb.), yanıt türü (gerekli cevap türü), matematiksel özellikler (problem çözümünde gerekli olan adım sayısı), bilişsel istem düzeyleri (yüksek bilişsel prosedür veya düşük bilişsel prosedür) ve bilgi derinliği olarak sıralamışlardır. Bu çalışma kapsamında problemlerin analizine yönelik sınıflandırma yapılırken ilgili literatürde en yaygın kullanılan bu temalar içerisindeki ilk dördü göz önüne alınmıştır. Bir başka

ifadeyle, doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili problemlerin analizinde adım sayısı, yanıt türü, bağlamsal özellikler, bilişsel gereksinimler temaları dikkate alınmıştır.

Ülkemizde hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan matematik ders kitaplarının, özellikle de ilkokul düzeyinde, içeriği, işlevi veya bu kitapların öğrenci başarısına katkısı üzerine yapılmış çalışmalar bu bağlamda nispeten düşük düzeydedir. Bununla birlikte, matematik ders kitaplarının okul matematiğinin vazgeçilmez materyallerinden biri olması dolayısıyla bu kitapların içeriğinin ne olduğu/olması gereği üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir. Özellikle matematik ders kitaplarında oldukça fazla yer verilen problemlerin niteliği bu süreçte daha fazla öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) tarafından kabul edilen ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulmakta olan ilkokul matematik ders ve çalışma kitaplarında yer alan doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili problemlerin analizi olarak belirlenmiştir. Bu konuların ilkokul matematik dersi öğretim programında 2. , 3. ve 4. sınıflarda yer alması dolayısıyla kitaplar bu sınıflardan belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ilkokul matematik ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde kullanılan problemlerin adım sayısı, yanıt türü, bağlamsal özellikler ve bilişsel gereksinim özelliklerine göre göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışmanın verileri, nitel veri toplama yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çepni, (2010) doküman incelemesi yoluyla ilgili konu alanında yeni bir bilgiye ulaşılmasından çok genel eğilimlerin veya fikirlerin ortaya konulabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarının ülkenin benimsemiş olduğu genel eğitim felsefesi ve/veya yaklaşımları ile ilgili eğilim veya düşüncelerle ilgili bir takım ipuçları içerebileceği ön görüsünden hareketle bu yöntem benimsenmiştir.

2.1. Çalışma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) bahse konu ölçüt veya ölçütlerin araştırmacı/araştırmacılar tarafından belirlenebileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle yıl, sınıf ve yayınevi olmak üzere üç temel ölçüt belirlenmiş, bu amaç doğrultusunda İMDÖP (*İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı)*'ye göre hazırlanmış ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye'deki ilkokullarda okutulan tüm matematik ders ve çalışma kitapları incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini üçüncü sınıf düzeyinden iki (biri devlet ve diğeri özel yayınevine ait), ikinci ve dördüncü sınıf düzeyinden ise birer adet ders kitabı olmak üzere toplam dört ders kitabı oluşturmaktadır. Bu ders kitapları herhangi bir ek kaynak ya da materyal içermemektedir. Çalışma kapsamında incelenen ders kitapları Tablo 1'de çıkarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları

Sınıf	Ders Kitapları	Yayınevi	Kısaltılması
2	Bozdağ, F. G. (2017). Matematik Ders Kitabı 2. Kitap	Açılım/ Ankara	AY
3	Küçükkeleş, A. (2015). Matematik Ders ve Çalışma Kitabı 3. Kitap	Berkay/Ankara	BY
3	Coşkuntürk N., Göğün Y., ve Yelli Baykal, B. (2017). Matematik Ders ve Çalışma Kitabı 3. Kitap	MEB/Ankara	MY
4	Karadağ, S., Balcı, M., Abdik, E., ve Demiralp A. (2017) Matematik Ders ve Çalışma Kitabı 2. Kitap	Yakın Çağ/Ankara	YY

2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında irdelenen matematiksel problemler, ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin öğretimine yönelik sunulan ve öğrencilerin tamamlaması gereken ünite başında, konu içeriğinde, ünite sonunda yer alan etkinlikler, alıştırma problemleri ve çözümlü örnekler olmak üzere tanımlanmıştır (Alajmi, 2012; Li, 2000; Son ve Senk, 2010; Son, 2012). Etkinlikler başlığı altında genellikle çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili herhangi bir kavramın öğrencilere doğrudan sunulmadığı ve onların keşfedilmesinin hedeflendiği problemler yer almaktadır. Alıştırma problemleri ve çözümlü örnekler ise öğrencilerin meraklarını uyandırıcı, günlük yaşamda bu kavramların kullanım alanlarına ve edindikleri bilgileri pekiştirmeye yönelik sorulardan oluşan kısımlardır. Bu çalışma kapsamında problemlerin analizine yönelik sınıflandırma yapılırken ilgili literatürde en yaygın kullanılan temalar göz önüne alınmıştır. Ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde kullanılan matematiksel problemler Tablo 2'de belirlenen özelliklere göre incelenmiştir.

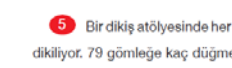
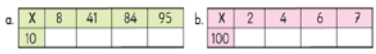
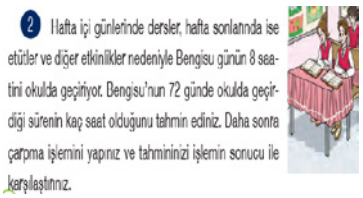
Tablo 2. Matematiksel Problemlerin Analizine Yönelik Sınıflandırma

Özellikler	**Kategoriler**	**Kodlar**
Adım Sayısı	Tek Adım	TA
	Çok Adım	ÇA
	Diğer	D
Yanıt Türü	Yalnızca Sayısal	S
	Sayısal İfade Gerekli	Sİ
	Açıklama veya Çözüm Gereken	AÇ
Bağlamsal Özellikler	Sayısal veya Sözel formda Sunulmuş	SS
	Görsel veya Günlük Yaşam ile İlişkili	GG
Bilişsel Gereksinimler	İşlemsel Bilgi	İB
	Kavramsal Bilgi	KB
	Temsil	T
	-Resim	*T-Re*
	-Küme Modeli	*T-KM*
	-Onluk Taban Blokları	*T-OTB*
	-Sayı Doğrusu Modeli	*T-SDM*
	Sözel Problem Çözme	SPÇ
	Matematiksel Muhakeme	MM
	Problem Kurma	PK

Tablo 2'de yer alan adım sayısı özelliği problemin çözümünün gerektirdiği işlem sayısı ile ilgilidir. Bu noktada işlemin türünden ziyade işlem sayısına odaklanılmıştır. Problemin çözümü sadece tek bir işlem süreci gerektiriyor ise tek adımlı (TA), birden fazla işlem süreci gerektiriyor ise çok adımlı (ÇA) olarak kodlanmıştır. Herhangi bir işlem içermeyen, sayma veya yorum yapılması gereken problemlerin adım sayısı belirlenemediği için, uzman görüşüne başvurularak, tartışmalar neticesinde diğer (D) kategorisinde kodlanmasına karar verilmiştir. Matematiksel problemlerin yanıt türü özelliğinde, çözümün nasıl ifade edildiği analiz edilmiştir. Problemin çözümü sadece sayısal bir cevap gerektiriyorsa yalnızca sayısal (S), sayısal bir ifade gerekliyse (Sİ), açıklama yapılıp veya çözümün sergilenmesi gerekiyor ise açıklama ya da çözüm gerektiren (AÇ) olarak kodlanmıştır. Bağlam özelliği ise problemlerin tamamıyla matematiksel (sayısal veya cebirsel) formda ya da bir resim/günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirilerek sunulma durumuna göre irdelenmiştir. Problem tamamen matematiksel formda yani sözel veya sayısal formda sunulmuş ise yalnızca matematiksel (SS), bir resim veya günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirilerek sunulmuş ise görsel veya gerçek yaşam durumu şeklinde (GG) kodlama yapılmıştır. Son olarak ele alınan bilişsel gereksinim özelliği öğrencilerin kazanmaları gerekli matematiksel bilgi ve beceriler şeklinde tanımlanmıştır (Son ve Senk, 2010). Bu kategoride problemin çözümünün ne

tür bilgi ve beceri gerektirdiği dikkate alınmıştır. Matematiksel problemlerin bilişsel gereksinim kategorileri ise işlemsel bilgi, kavramsal bilgi, temsil, matematiksel muhakeme, sözel problem çözme ve problem kurma olarak belirlenmiştir. İşlemsel Bilgi (İB) kategorisinde yer alan problemlerin çözümünde sadece işlem bilgisi kullanılmaktadır. Kavramsal bilgi (KB) kategorisinde yer alan doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleri gerektiren problemler de işlemden öte anlamın sorgulandığı problem durumlarıdır. Bu yönüyle kavramsal bilgi kategorisinde bu işlemlerin farklı anlamları öne çıkarılmaktadır. Dolaylı öğretim yaklaşımlarının etkin olduğu ilkokul ders kitaplarında temsil kategorisi (T), çözümünde diyagramların veya resimlerin çizilmesinin ya da bunların yorumlanmasının istendiği problemleri içermektedir. Öğrenim düzeylerine veya konulara göre bir takım değişkenlikler söz konusu olmakla birlikte yapılan analizlerde ilkokul ders kitaplarında irdelenen konu üzerinde dört farklı temsil türüyle karşılaşılmıştır. Dolayısıyla temsil kategorisinde yer alan problemlerin çözümünde gerektirdikleri temsil türlerine göre Resim (T-Re), Küme Modeli (T-KM), Onluk Taban Blokları (T-OTB) ve Sayı Doğrusu Modeli (T-SDM) şeklinde dört alt kategoriye ayrılarak sınıflandırmaya gidilmiştir. Sözel problem çözme (SPÇ) kategorisi, günlük yaşam durumlarıyla ilişkili problemlerin çözümünün beklendiği durumları içermektedir. Matematiksel muhakeme (MM) kategorisi ise problem çözümlerine yönelik açıklamaların veya bu süreçte işe koşturulan stratejilerin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu kategori aynı zamanda zihinsel işlem becerilerini ve bu işlemlere yönelik farklı stratejilerin işe koşturulmasını da içermektedir. Problem kurma (PK), problem çözme sürecinin önemli bir bileşeni ve tamamlayıcısıdır. English (2003) problem kurmayı, söz konusu bir durum ya da deneyimden hareketle yeni problemler oluşturma veya mevcut bir problemi yeniden düzenleme şeklinde tanımlanmaktadır. Ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme konularının öğretiminde yer alan örnek problemler ve kodlamaları Tablo 3'e çıkarılmıştır.

Tablo 3. Ders Kitaplarındaki Örnek Problemler ve Kodlamaları

Problemler	Kodlar			
	Adım Sayısı	Yanıt Türü	Bağlam	Bilişsel Gereksinimler
1. 	TA	S	GG	SPÇ
2. 	TA	S	SS	İB
3.  2 Hafta içi günlerinde dersler, hafta sonlarında ise etütler ve diğer etkinlikler nedeniyle Bengisu günün 8 saatini okulda geçiriyor. Bengisu'nun 72 günde okulda geçirdiği sürenin kaç saat olduğunu tahmin ediniz. Daha sonra çarpma işlemini yapınız ve tahmininizi işlemin sonucu ile karşılaştırınız.	ÇA	AÇ	GG	SPÇ/MM
4.	TA	Sİ	GG	KB/T-KM
5. ORMAN LOKANTASI Zebralara Ot: ₺ 13 Fillere Fıstık: ₺ 20 Lamalara Marul: ₺ 15 Maymunlara Muz: ₺ 22 Menüde "Orman Lokantası"nda satılan yiyeceklerden bazılarının porsiyon fiyatı görülmektedir. Menüdeki bilgilerle çözümünde çarpma işlemi kullanacağınız bir problem kurunuz ve çözünüz.	ÇA	S	SS	PK

Problem 1, YY, s. 69; Problem 2, BY, s. 144; Problem 3, YY, s. 110; Problem 4, AÇ, s.198; Problem 5, MY, s. 116

Tablo 3'te yer alan birinci problem sadece iki doğal sayının çarpımını gerektirdiğinden tek adımlı olup, yanıt türü olarak sadece sayısal cevap gerektirmektedir. Ayrıca problem günlük yaşamla ilişkilendirilerek sunulduğu için (GG) ve sözel problem çözme aktivitesi olduğundan (SPÇ) olarak kodlanmıştır. İkinci problem örneğinde her bir problem aynı yapıda birbirinden bağımsız çözülebilen alt birimlere ayrılmıştır. Bu sebeple her problem durumu için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Bu problemin her birimi sadece iki doğal sayının çarpımını gerektirdiğinden tek adımlı olup (TA), cevap türü olarak sadece sayısal cevap gerektirmesi nedeni ile (S) şeklinde kodlanmıştır. Problem

tamamen matematiksel formda sunulduğu, günlük yaşamla ilişkilendirilmediği için (SS) ve sadece işlem becerisini ölçmeye yönelik olduğu için de (İB) şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu kategori en temel seviye olarak ele alınmış olup gerekli işlemin yürütülmesinin ötesinde daha üst düzey bir beceriyi gerektirmemektedir. Üçüncü problem bilişsel yönden aynı anda birden fazla beceriyi gerektirmektedir. Eğer bir problem bilişsel yönden sadece işlemsel bilgi becerisini ölçmeye yönelik ise (İB) olarak kodlanmıştır. Fakat üçüncü problemde aynı zamanda işlemin sonucunun tahmin edilmesi ve düşünme stratejisinin de açıklanması da gerekmektedir. Bu sebeple bu problem matematiksel muhakeme (MM) kategorisinde kodlanmıştır. Ayrıca sözel problem çözme aktivitesi (SPÇ) olduğu için ikili kodlama yapılmıştır. Bu örnekte görüldüğü gibi işlem becerisi dışında diğer becerileri de içeren problem türlerinde çoklu kodlama yoluna gidilmiştir. Problem birden fazla işlem gerektirdiği için çok adımlı (ÇA), işlem sonucunda açıklama yapılmasını istediği için açıklama ya da çözüm gerektiren (AÇ), günlük yaşam durumları ile ilişkilendirildiği için (GG) şeklinde kodlanmıştır. Dördüncü problem sadece doğal sayılarla tek bir çarpma işlemi gerektirdiği için adım sayısı (TA), yanıt türü olarak çözümünde çarpma işleminin ifadesinin yazılması gerektiği için ise (Sİ) olarak kodlanmıştır. Bu problem durumu her birinde eşit sayıda eleman bulunan kümelerin birleştirilmesi ve birleşim kümesindeki eleman sayısının bulunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda kullanılan temsil modeli olarak (T-KM) ve çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına doğrudan vurgu yapıldığı için (KB) şeklinde ikili kodlama yapılmıştır. Beşinci problem tamamen matematiksel formda sunulduğu için bağlamsal özellikler bakımından (SS), verilen bir durum ya da deneyimden hareketle yeni bir sözel hikaye oluşturulması istendiği için bilişsel yönden problem kurma (PK) şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu örnekte kullanılan temsil sadece bir hayvan resmine aittir. Burada kullanılan görselin problemin çözüm sürecine hiçbir katkısı olmadığı için ayrıca temsil olarak kodlama yapılmamıştır.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Ders kitaplarının analizlerinin geçerlik ve güvenirlik boyutlarında özellikle iki hususun öne çıktığı görülmektedir. Fraenkel vd. (2006) içerik veya doküman analizi türü araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ve değerlendirilmesinde belirlenen kodlamalara dair örneklere yer verilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarından analizlere yönelik kodlamanın örnekleri yukarıda sunulmuştur. Bu süreçte aynı zamanda iki ayrı kodlayıcının uyumuna ya da kodlama için belli bir zaman periyodu geçtikten sonra tekrar kodlanıp bu iki kodlama arasındaki uyuma bakmak da sıklıkla başvurulan yollar arasındadır. Araştırmacı ile matematik eğitimi alanındaki uzman öğretim üyesinden oluşturulan kodlayıcılar arasındaki uyumun hesaplanmasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen ((Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100) formül kullanılmıştır. Daha sonra bağımsız kodlamalar karşılaştırılmış ve bu dört kategorinin her biri için yapılan analizler üzerindeki uyum oranları %84 ile %92 arasında belirlenmiş-

tir. Lombard vd. (2002) bu tür bir kodlamanın güvenirliği için %80 düzeyindeki bir oranın yeterli kabul edilebileceğini bildirmektedir. Uyuşmazlığa düşülen kodlamalar tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Bu anlamda belirlenen tutarlılık araştırmanın güvenirliğinin bir ölçüsüdür.

3. Bulgular

İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan ve çalışma kapsamında analiz edilen toplam problem sayısıyla ilgili verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Ders Kitaplarındaki Çarpma ve Bölme İşlemi Problemlerinin Sayısı

	Ders kitapları (Problem Sayısı)			
	AY (312)	**BY (614)**	**MY (324)**	**YY (761)**
Çarpma İşlemi	254	515	259	395
Bölme İşlemi	58	99	65	366

Buna göre her sınıf düzeyine ait kitaplarda çarpma işleminde yer verilen problem sayısının bölme işlemine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerine yönelik yer alan problemlerin çözümünde gerektirdikleri işlem sayısına ait bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Adım Sayısı Özelliğine Göre Problemler

İşlemler	**Adım Sayısı Kategorileri**	**Ders Kitapları**			
		AY (f/ %)	**BY (f/ %)**	**MY (f/ %)**	**YY (f/ %)**
Çarpma İşlemi	Tek Adım	233 (%92)	458 (%89)	215 (%83)	274 (%69)
	Çok Adım	12 (%5)	31(%6)	24 (%9)	103 (%26)
	Diğer	9 (%3)	26 (%5)	20 (%8)	18 (%5)
Bölme İşlemi	Tek Adım	43 (%74)	72 (%73)	48 (%74)	250 (%68)
	Çok Adım	11(%19)	23 (%23)	15 (%23)	113 (%31)
	Diğer	4 (%7)	4 (%4)	2 (%3)	3 (%1)

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokul ders kitaplarında her sınıf düzeyinde problemlerin büyük bir kısmı tek işlemli hesaplamaları gerektirmektedir. Tek adımlı problem oranları sınıf düzeyleri arttıkça belli bir azalma eğilimi göstermektedir. Birden fazla işlem süreci gerektiren ve çok adımlı olarak kodlanan problemlere genel olarak ders kitaplarında daha az yer yerildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, çarpma işlemine göre bölme işleminde çok adımlı problemlerin oransal olarak daha fazla ol-

duğu görülmektedir. Ders kitaplarında **çok adımlı problem** örneği *"Bir marketteki 10 katlı rafa aynı kutulardan 114 tane süt kutusu dizilecektir. Bunlardan 15 tanesi en üstteki rafa yerleştirilmiştir. Kalan kutular diğer raflara eşit paylaştırıldığına göre kalan rafların her birine kaç kutu dizilmelidir (BY, s.173)."* şeklinde yer almaktadır.

Şekil 1'de yer alan ve herhangi bir işlem içermeyen, yorum yapılmasının istendiği ve diğer olarak kodlanan problem örnekleri ise bütün ders kitaplarında oldukça düşük düzeydedir.

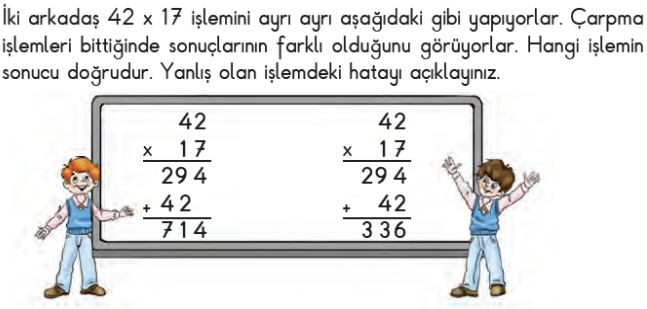
Şekil 1. Adım Sayısı Diğer Kodlanan Problem Örneği (AY, s.202)

Ders kitaplarındaki problemlerin yanıt türlerine göre dağılımları dikkate alındığında büyük bir kısmının sayısal cevap gerektirdiği görülmektedir (Tablo 6). Açıklama ya da çözüm gerektiren problemler çarpma konu alanında oransal olarak en fazla YY ve MY'de, en az ise AY'de, bölme konu alanında ise oransal olarak en fazla AY'de, en az ise BY'de yer almaktadır.

Tablo 6. Yanıt Türü Özelliğine Göre Problemlerin Analizi

İşlemler	Yanıt Türü Kategorileri	Ders Kitapları AY(f/%)	BY(f/%)	MY(f/%)	YY(f/%)
Çarpma İşlemi	Yalnızca Sayısal	237(%93)	473(%92)	227(%88)	359 (%91)
	Sayısal İfade Gerekli	14 (%6)	21(%4)	9 (%3)	-
	Açıklama veya Çözüm Gerekli	3 (%1)	21 (%4)	23 (%9)	36 (%9)
Bölme İşlemi	Yalnızca Sayısal	39 (%67)	82 (%83)	46 (%71)	296 (%81)
	Sayısal İfade Gerekli	5 (%9)	9 (%9)	10 (%15)	-
	Açıklama veya Çözüm Gerekli	14 (%24)	8 (%8)	9 (%14)	70 (%19)

Tablo 6'da görüldüğü üzere bir örneği Şekil 2'de verilmiş olan açıklama ve yorum yapılmasını gerektiren türdeki problemlere ders kitaplarında nispeten az yer verilmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarında açıklama veya çözüm gerektiren problemlere çarpma işlemi ile karşılaştırıldığında bölme işleminde daha fazla yer verildiği ulaşılan sonuçlar arasındadır.



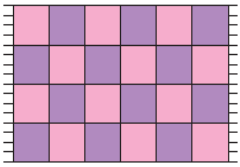
Şekil 2. **Açıklama** ve Çözüm Gerektiren Problem Örneği (BY, s.141)

İlkokul matematik ders kitaplarındaki problemler bağlam özelliğine göre incelendiğinde çarpma konu alanında sayısal ve sözel formattaki yani tamamen matematiksel formda sunulmuş problemlerin her sınıf düzeyinde daha fazla olduğu Tablo 7'de görülmektedir. Bölme konu alanında ise daha fazla problemin görsel veya günlük yaşam durumu ile ilişkilendirilerek sunulduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, 3. sınıf ders kitaplarında bölme işlemiyle ilgili problemlerin yarıdan fazlasının görsel ya da günlük yaşamla ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Bağlam Özelliğine Göre Problemlerin Analizi

		Ders Kitapları			
İşlemler	**Bağlam Kategorileri**	**AY(f/%)**	**BY(f/%)**	**MY(f/%)**	**YY(f/%)**
Çarpma İşlemi	Sayısal veya Sözel Sunulmuş	214(%84)	438(%85)	180(%70)	356(%90)
	Görsel veya Günlük Yaşam ile İlişkili	40 (%16)	77(%15)	79 (%30)	39 (%10)
Bölme İşlemi	Sayısal veya Sözel Sunulmuş	31 (%53)	46(%46)	25(%38)	303(%83)
	Görsel veya Günlük Yaşam ile İlişkili	27(%47)	53(%54)	40 (%62)	63 (%17)

Bir problemin çözümünde sunulan görselden yararlanılmasının gerektiği görsel ve günlük yaşam ile ilişkili problem örneğine Şekil 3' te yer verilmiştir.



Çetin, odasında bulunan halının desenindeki karelerin sayısını bulmak istiyor. Halıda toplam kaç kare olduğunu çarpma işlemi ile bulunuz.

Şekil 3. Görsel veya Günlük Yaşam İle İlişkilendirilmiş Problem Örneği (MY, S.106)

İlkokul matematik ders kitaplarındaki doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerine yönelik yer alan problemlerin çözümlerinde gerektirdikleri bilişsel özelliklere göre sınıflandırılmasına ait bulgular Tablo 8'de çıkarılmıştır.

Tablo 8. Bilişsel Gereksinimlere Göre Problemlerin Analizi

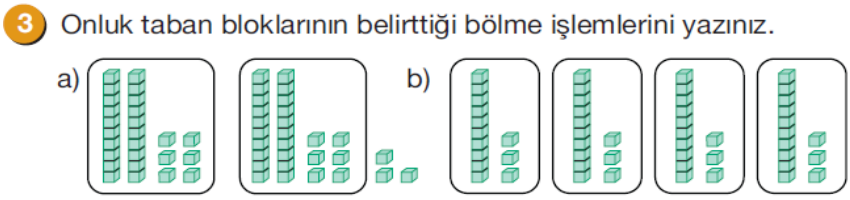
İşlemler	Yanıt Türü Kategorileri	Ders Kitapları AY(f/%)	BY(f/%)	MY(f/%)	YY(f/%)
Çarpma İşlemi	İşlemsel Bilgi	219(%86)	443(%86)	172(%66)	318 (%81)
	Kavramsal Bilgi	22 (%9)	36 (%7)	27 (%10)	-
	Temsil	30 (%12)	52 (%10)	37 (%14)	3 (%1)
	Sözel Problem Çözme	10 (%4)	31 (%6)	47 (%18)	36 (%9)
	Matematiksel Muhakeme	3 (%1)	16 (%3)	3 (%1)	42(%11)
	Problem Kurma	-	5 (%1)	6 (%2)	4 (%1)
Bölme İşlemi	İşlemsel Bilgi	30 (%52)	26 (%26)	18 (%28)	247 (%67)
	Kavramsal Bilgi	5 (%9)	12 (%12)	14 (%22)	8 (%2)
	Temsil	11 (%19)	12 (%12)	10 (%15)	-
	Sözel Problem Çözme	20 (%34)	39 (%39)	27 (%42)	37 (%10)
	Matematiksel Muhakeme	3 (%5)	21 (%21)	6 (%9)	67 (%18)
	Problem Kurma	-	5 (%5)	4 (%6)	7 (%2)

**İkili kodlamalar mevcuttur.*

AY, BY, MY ve YY ders kitaplarındaki çarpma işlemine yönelik problemlerin sırasıyla %86, %86, %66 ve %81'i çözümlerinde sadece işlemsel beceriyi gerektirmektedir. Bu sonuç aynı zamanda kavramsal bilgi gerektiren problem oranlarının tüm ders kitaplarında düşük düzeyde kalması anlamına gelmektedir. Çarpma konu alanında YY ders kitaplarında kavramsal bilgi kategorisinde problem yer almazken AY, BY ve

MY'de bu tür problemlerin oranı ise sırasıyla %9 ve %7 ve %10 düzeyinde kalmıştır. Bölme konu alanında ise bu oranlar sırası ile %9, %12, %22 ve %2 düzeyindedir. İlkokul, hem çarpma hem de bölme işlemine ait temel kavramların kazandırıldığı bir dönemdir. Bu bağlamda, ilkokul ders kitaplarındaki problemlerin kavramsal bilgi boyutundaki bulgular, bu kavramların öğretim/öğrenim süreciyle ilgili önemli ipuçları içermektedir. Şekil 4'deki eşit paylaşım anlamına vurgu yapılan bölme işlemiyle ilgili problemlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi bu işlemlerin kavramsal gelişimleri açısından özellikle önemlidir. Çözümünde temsil kullanımını gerektiren problemlerin oranı YY'de %1 iken diğer ders kitaplarında %10 gibi ortalamaya sahiptir. YY ders kitabı hem bölme hem çarpma konu alanında oransal olarak diğer ders kitaplarına göre daha az temsil kullanımını gerektiren problemler içermektedir. Kullanılan temsillerin dağılımı dikkate alındığında problemlerin çoğunluğunda resimsel temsil ve küme temsil modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu noktada onluk taban blokları ve sayı doğrusu modeli temsil örneklerine sadece üçüncü sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir. Ders kitaplarındaki temsillere yer verilme yaklaşımında bölme konu alanında kullanılan temsillerin tümü resimsel temsil modelidir.

Bütün ders kitaplarında günlük yaşam durumları ile ilişkili sözel problem çözme becerisi gerektiren problemler oransal olarak bölme konu alanında daha fazla yer edinmiştir. Özellikle ikinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarında bu oran daha yüksek düzeydedir. Bireylerin matematik yapmalarına fırsat sağlayan, üst düzey düşünme becerisi gerektiren matematiksel muhakeme ve problem kurma türü problemler ise bütün ders kitaplarında oran olarak oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Bu bağlamda bilişsel gereksinim özelliği bakımından ders kitapları incelendiğinde bölme konu alanında yer alan problemlerin dağılımının çarpmaya göre daha dengeli ve geçerli bir dağılım sergilediğini söylemek mümkündür.



Şekil 4. Kavramsal Bilgi Becerisi Gerektiren Problem Örneği (MY, s.138)

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ülkemizde ilkokul düzeyindeki matematik ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde kullanılan problemlerin yapısını belirlemeye yöneliktir. Elde edilen sonuçlar öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının resmedilmesine ve uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda ortaya çıkan/çıkabilecek

başarı düzeyleri arasındaki farkların nedenlerinin ortaya konmasına katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda, Beckmann (2004) Singapur'lu öğrencilerin uluslararası değerlendirmelerdeki başarılı performans sergileme nedenini ilkokul döneminden itibaren ders kitaplarında yer verilen problemlerin niteliğine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Li (2000) ise Amerikalı ve Çinli öğrencilerin uluslararası çalışmalardaki matematiksel performansları arasındaki başarı farkının ders kitaplarında yer alan problemlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Ülkemizdeki ilkokul matematik ders kitaplarında çarpma ve bölme işlemlerine yönelik problemlerde adım sayısı özelliği bakımından bütün sınıf düzeylerinde yoğun bir şekilde doğrudan tek bir işlem gerektiren problem türünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle ders kitaplarında çok adımlı problemlere, hem çarpma hem de bölme işleminde, tek adımlılara göre çok daha az yer verilmiştir. Kar vd. (2017) iki Türk ve iki Amerikan ders kitaplarında yer alan kesirlerle çarpma işleminin gelişimini ve problem yapılarını analiz ettikleri çalışmalarında da problemlerin büyük kısmının tek adımlı hesaplamaları (%54-%80) gerektirdiğini tespit etmişlerdir. Li (2000)'de benzer şekilde, Amerikan ve Çin ders kitaplarında yer alan problemlerin %80'inin tek adımlı problemlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Son ve Senk (2010) Kore ders kitaplarındaki problemlerin %18'inin, ABD'deki ders kitaplarının ise sadece % 1'inin çok adımlı problemlerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları ile bu sonuçlar birlikte ele alındığında uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda başarılı olan ülkelerin ders kitaplarında çok adımlı problemlere daha fazla ağırlık verildiği, nispeten daha düşük başarı sergileyen ülkelerin kitaplarında ise bu oranın daha düşük düzeylerde olduğu anlaşılmaktadır. Bu işlemlerle ilgili temel kavramların kazandırılmaya başlandığı bu dönemdeki kitaplardaki yer verilen problemlerin adım sayısı özelliğinde sınıf düzeylerinin dikkate alınmasının önemi büyüktür. Bu anlamda tek işlemli problemlerin ilkokulun ilk yıllarında yoğun olarak kullanılması ancak sınıf düzeyleri ilerledikçe çok işlemli problemlerin ağırlığının arttırılması mümkündür.

Yanıt türü özelliğine göre bütün sınıf düzeylerinde sayısal cevap gerektiren problem türlerinin çoğunlukta olduğu, bununla birlikte çarpma işlemine nazaran bölme işlemindeki problemlerin cevap türlerinin dağılımının daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bölme işleminin karmaşık yapısı nedeniyle ders kitaplarında bu işleme yönelik ek açıklama veya görsel kullanımına daha fazla ihtiyaç hissedilmektedir. Kar vd. (2017) iki Türk ders kitabı ve Amerikan ders kitaplarında sayısal cevap gerektiren problem türlerinin çoğunlukta olduğunu (%53-%77) belirlemişlerdir. Son ve Senk (2010) Amerikan ve Kore ders kitaplarında yer alan görevlerin çoğunluğunun sayısal cevap gerektiren türde olduğunu belirlemişler ve Kore ders kitaplarında daha fazla problem açıklama ve çözüm ve sayısal ifade gerektirdiğini de tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının yanıt türü özelliği açısından yukarıda belirtilen çalışmalara konu olan ülkelerin ders kitaplarıyla benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür.

İlkokul matematik ders kitaplarındaki problemlerin bağlamsal özellikler açısından çarpma işlemindeki problemlerin çoğunluğunun sayısal veya sözel bir başka ifadeyle matematiksel formda sunulduğu, bölme konu alanında ise bağlamsal özelliklerin dağılımının daha fazla çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Kar ve Işık (2015) bağlamsal yönden Türk ve Amerikan ders kitaplarında yer verilen matematiksel problemlerin oldukça soyut veya sözel formda sunulduğunu; Türk ders kitaplarındaki problemlerin görsel veya günlük yaşam durumları ile ilişkilendirilerek sunulmasına daha fazla ağırlık verildiğini belirlemişlerdir. Son ve Senk (2010) Amerikan ve Kore ders kitaplarında problemlerin %30'unun görsel ve günlük yaşam durumları ile ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Karakuzu (2017) ise matematiksel formda sunulan problemlerin oranını ise %80 olarak belirlemiştir. Buradan matematik ders kitaplarında yer verilen problemlerin matematiksel formda sunulma oranlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında özellikle çarpma konu alanındaki sonuçların daha önce yapılan çalışmalarla oldukça yüksek bir oranda tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Yurt içinde yapılan çalışmalarda, ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam durumları ile ilişkili problemlerde işlemsel bilgi gerektiren problemlere oranla düşük başarı sergiledikleri ifade edilmiştir (Akkuş, 2008; Karataş ve Güven, 2010). Bu bağlamda her düzeydeki matematik ders kitaplarındaki günlük yaşam ya da görsel temsil içerikli problemlerin nitelik ve nicelik yönünden artırılmasının gerek ulusal gerekse uluslararası değerlendirmelerde öğrencilerimizin matematik performansına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında çarpma ve bölme işlemlerine yönelik problemler bilişsel gereksinim özellikleri bağlamında ele alındığında her iki konu alanına ait dağılımlarda yine farklılıklar olduğu görülmektedir. Çarpma işlemi için bütün ders kitaplarında, nispeten düşük düzeyde bilişsel beceri gerektiren işlemsel bilgi özelliğine yönelik problem türlerine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında çarpma işleminde kullanılan matematiksel problemlerin en az üçte ikisi işlemsel bilgi kategorisinde iken bazı ders kitaplarında bu oran %80'lerin üzerine çıkmaktadır. Bölme işleminde bu oranın nispeten daha düşük seviyelerde olduğunu ve bu konu alanının bilişsel beceriler yönünden daha dengeli bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Bölme işlemindeki problemlerin işlemsel bilgi kategorisinde en yoğun olarak (%67) kullanıldığı ders materyali dördüncü sınıftaki YY olarak öne çıkmaktadır. Ortaokul düzeyindeki farklı konular üzerindeki çalışmaların (Mayer vd., 1995; Özgeldi ve Esen, 2010; Son ve Senk, 2010) sonuçlarının ilkokul düzeyindeki bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler içerdiği görülmektedir. Kar ve Işık (2015) işlemsel bilgi becerisine yönelik görev oranlarını Türk ders kitaplarında %53, Amerikan ders kitaplarında ise %42 olarak belirlemişlerdir. İki Türk ve Amerikan ders kitapları üzerindeki çalışmalarının sonucunda da Kar vd. (2017), tüm ders kitaplarında çoğunluğun işlemsel bilgiyi sorgulayan problemlerden oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Ortaokul düzeyindeki farklı konular üzerindeki bu çalışmaların sonuçlarının ilkokul düzeyinde ele alınan bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler içerdiği görülmektedir. Buna paralel olarak Özgeldi ve Esen

(2010) araştırmaları sonucunda inceledikleri konu anlatımına ve değerlendirmeye yönelik olan problemlerin tümünde düşük düzeyde bilişsel beceri gerektiren problemlerin ağırlıkta olduğunu ifade etmişlerdir. Son ve Senk (2010) G. Kore ve Amerikan ders kitaplarında en fazla işlemsel bilgiye yönelik problemler olduğunu ve ders kitaplarında yer alan bu problem oranlarının (%71) birbirine yakın olduğunu da ifade etmişlerdir. TIMSS ve PISA gibi değerlendirmelerde oldukça başarılı olan G. Kore ve Japonya gibi uzak doğu ülkelerinin ders kitaplarında düşük düzey bilişsel beceri yani işlemsel bilgi gerektiren problem türlerinin daha az olduğu bilinmektedir. Bu noktada ilkokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem türleri ile uluslararası değerlendirme puanları arasındaki ilişkiye dönük bazı ipuçları çıkarmak mümkündür. Öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilk kez karşılaştıkları dönem olan ilkokul sınıflarındaki ders kitaplarında çarpma ve bölme işlemlerinin sunumu ve yer alan problemlerin yapısal özellikleri bu kavramlara yönelik kavramsal anlayışın oluşması ve geliştirilmesi süreci için kritik önemdedir. Bu yönüyle ders kitaplarında işlemsel bilgi türü ile kavramsal bilgiye dayalı problem türlerine dengeli bir şekilde yer verilebilir.

Tüm sınıf düzeylerinde en az kullanılan problemler ise yüksek düzey bilişsel beceri gerektiren matematiksel muhakeme ve problem kurma kategorisindeki problemler olarak tespit edilmiştir. Ubuz vd. (2010) sınıf düzeylerindeki problem ve etkinliklerin bilişsel istem seviyesinin yüksek düzeyde (%60) olduğunu, fakat matematik yapma türü problemlerinin bu yüksek düzeyler içinde en az oranda yer alan problem türleri olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kar ve Işık (2015)'da Amerikan ve Türk ders kitaplarının karşılaştırmalı analizini yaptıkları çalışmalarında matematiksel muhakeme becerisine yönelik problemlere Türk ders kitaplarında daha az yer verildiğini tespit etmişlerdir. Ortaokul matematik ders kitaplarını inceleyen Reçber (2012) ve Engin (2015) matematik yapma türü problemlere ders kitaplarında oldukça az yer verildiğini belirlemişlerdir. Kılıç (2011) ise ilkokul ders kitaplarında problem kurma etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilmediğini belirlemiştir. Stein ve Lane (1996) ders kitaplarındaki yüksek düzey bilişsel beceri gerektiren problemlerin öğrencilerin matematiksel düşünme becerisi ve matematik başarısı üzerinde etkisinin oldukça yüksek olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda ilkokul matematik ders kitaplarındaki problemlerin niteliğinin öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine etkisi söz konusudur. Ülkemizdeki matematik dersi öğretim programlarının özellikle son yıllarda kavramsal anlamayı daha fazla öne çıkarması ve bu boyutun üzerinde sürekli durmasına rağmen analiz edilen ders kitaplarında buna yönelik problem sayısının özellikle çarpma işleminde olmak üzere bölme işleminde de yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Problem çözme, matematik derslerinin ve ders kitaplarının merkezinde yer alan bir beceri olmasına rağmen bu süreçte "*756/6 bölme işlemini yapmadan bölümün kaç basamaklı olduğunu söyleyen Kenan sizce nasıl düşünmüş olabilir? 7 büyüktür 6 olduğu için bölüm üç basamaklıdır diyebilir miyiz? (YY, s.113)*" şeklinde örneği verilen problem türlerine daha fazla ağırlık verilmesinin önemi ortadadır. Bu çalışmanın sonuçları PISA ve TIMSS raporlarında Türk öğrencilerin düşük başarı sergilemesinin nedenlerinin açıklanması-

na katkı sağlamakta ve farklı sınıf düzeylerinde Türk ders kitaplarının analiz edildiği diğer çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlikler göstermektedir. Bu anlamda ilkokul öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerinin gelişimi için matematik ders kitaplarında matematiksel muhakemenin ve problem kurmanın bir beceri olarak daha fazla öne çıkarılması gerekmektedir. Yüksek seviyede bilişsel beceri gerektiren problemler ile karşılaşmak bireylerin matematiksel süreçlerin ve kavramların doğasını anlamlandırmalarına katkı sağlar (Stein vd., 2000).

Temsiller açısından incelenen problemlerde tüm sınıf seviyelerinde genellikle problemlerde en fazla resimsel ve küme temsil modelleri kullanılmıştır. Bu süreçte, onluk taban blokları ve sayı doğrusu modellerine üçüncü sınıf ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. İkinci sınıf ve dördüncü sınıf seviyesinde bu temsil modellerine yer verilmemiştir. Bu yönüyle üçüncü sınıf ders kitaplarının diğer ders kitaplarına göre öğretim sürecinde kavramsal öğrenmeye daha fazlasıyla fırsat sağladığını söylemek mümkündür. Ancak bu noktada ders kitapları arasında bir tutarlılık olduğunu söylemek zordur. Özellikle ders kitaplarında soyut düşünmenin geliştiği dördüncü sınıf düzeyinde sayı doğrusu modeline yer verilmemiş olması oldukça dikkat çekicidir. Karakuzu (2017), ilkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarında kullanılan geometri problemlerinde en çok şekil ve sözel temsillerin kullanıldığını belirtmektedir. Kar ve Işık (2015) ise Türk ve Amerikan ders kitaplarında yer alan problemlerin çözümünde temsil kullanımının oransal olarak benzerlik gösterdiğini ve sayı doğrusu, pul, çip veya küp gibi temsillerin dağılımında ise en fazla küp, pul ve çip modellerinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde İncikabı (2017) ortaokul matematik ders kitaplarında en fazla cebirsel temsillerin kullanıldığını tablo, grafik ve gerçek yaşam durumları gibi farklı temsil türlerine çok az oranlarda yer verildiğini tespit etmiştir. Erde, Doğan, Gürbüz ve Şahin (2017) ise ortaokul matematik ders kitaplarındaki modelleme kavramından sadece somutlaştırmanın ve görselleştirmenin kastedildiğini ve modellemenin bazı konularda yoğun bir şekilde kullanılırken bazı konularda hemen hemen hiç kullanılmadığını ifade etmişlerdir. İşlemlerinin farklı anlamlarının geliştirilmesi ve bu işlemlere yönelik kavramsal boyutun geliştirilmesi için ders kitaplarında farklı temsil türlerine yeteri kadar yer verilmelidir.

Bu çalışma, ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan doğal sayılarla çarpma ve bölme problemlerinin yapısı hakkında önemli bir takım bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler ışığında ilkokul matematik ders kitaplarının tasarlanması, yazılması ve değerlendirme süreçlerinde görev alanlara/alacak olanlara önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alan problemlerin yapısı analiz edildiğinde, önemli bir kısmının tek işlemli, sadece sayısal cevap gerektiren türde, görsel temsillerle veya gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilme oranlarının ise oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bölme işlemi ile karşılaştırıldığında çarpma işleminde daha yoğun düzeydedir. Özellikle uluslararası değerlendirmelerde başarılı olan ülkelerin ders kitaplarında çok adımlı, görsel veya günlük yaşam durumları ile

ilişkili ve temsil kullanımı gerektiren problemlere ağırlık verildiği görülmüştür. Bu bilgiler ışığında ülkemizde kullanılan ders kitaplarında yapılacak düzenlemeler ile öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin gelişimine ve edindikleri bilgilerin gerek diğer derslere gerekse günlük yaşama aktarımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan problemlerin çoğunluğu düşük düzeyde bilişsel beceri gerektiren işlemsel bilgi becerisine yöneliktir. Kavramsal bilgiye yönelik problem türü ise oldukça düşük düzeydedir. Matematik ders kitaplarının matematik dersi öğretim programlarının öne çıkardığı kavramsal öğrenme ve matematiksel süreç becerilerini (akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim vb.) geliştirme hedefleri doğrultusunda tasarlanması üzerinde önemle durulması gerekli bir konu olarak öne çıkmaktadır. TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerdeki matematik başarı testlerindeki soruların bilme, uygulama ve akıl yürütme türünden seçildiği göz önüne alınırsa özellikle ülkemiz ders kitaplarında uygulama ve akıl yürütme becerilerine dönük problemlere daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin matematiksel düşünmelerini açıklamalarını ve doğrulamalarını destekleyen matematiksel muhakeme türü problemlere ders kitaplarında oran olarak daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Burada özellikle öğretim programının uygulayıcısı ve ders kitaplarının yönlendiricisi konumunda olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretim programını benimsemiş bir öğretmen, ders kitaplarındaki eksikleri öğretim programın amaçlarına göre tamamlayıp öğretim faaliyetlerini düzenlerse bu eksiklikleri öğrencilerine daha az yansıtacaktır.

Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan problemlerin adım sayısı, yanıt türü, bağlamsal özellikler ve bilişsel gereksinim özelliklerine odaklanılmıştır. Bu tür bir analiz sonucunda matematiksel bilginin derinliği hakkında değil, genişliği hakkında bilgi edinmek mümkün olur. İleride yapılacak araştırmalarda ilgili çalışmalarda belirtilen bilişsel derinliğe yönelik analiz şemaları da dikkate alınabilir (Son, 2012). Bu çalışmada incelenen ders kitaplarının analizi doğal sayılarla çarpma ve bölme ile ilgili problemler ile sınırlandırılmıştır. Ders kitaplarına yönelik daha geniş veriler elde edilebilmesi için farklı konular üzerinden araştırmalar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda farklı konular üzerinden benzer araştırmalar yapılması daha geniş çaplı veriler elde edilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma sadece Türkiye'de kullanılan matematik ders kitaplarının analiz edilmesiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca bu düzeydeki ders kitapları ile uluslararası değerlendirmelerde başarılı olan ülkelerin ders kitapları arasında karşılaştırmalı olarak analizlerin yapılması çalışmalarda görülen başarı farkının nedenlerinin açıklanmasına ve ülkelerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları hakkında daha ayrıntılı fikirler elde edilmesine imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

Matematik ders kitaplarının tasarım aşamasından değerlendirme aşamasına kadar görev alan ders kitabı yazarlarına, editörlerine ve değerlendirme sürecinde görev alan ilgili alan uzmanlarına genel olarak ders kitabı inceleme süreçleri üzerine özelde bu kitaplarda kullanılan alıştırma, problem yapıları üzerinde, bu alandaki güncel bilimsel

gelişmeler de dikkate alınarak, eğitimler verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte bu yönde verilecek eğitimlerin dinamik ve sürekli olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

5. Kaynaklar

Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretim Programı, Ders Ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Dörtgenler Arasındaki İlişkilerin Anlatımının İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 848-858.

Akkuş, O. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,35, 01-12.

Alajmi, A. H. (2012). How Do Elementary Textbooks Address Fractions? A Review Of Mathematics Textbooks in The USA, Japan And Kuwait. *Educational Studies in Mathematics*, 79 (2), 239-261.

Beckmann, S. (2004). Solving Algebra And Other Story Problems With Simple Diagrams: A Method Demonstrated İn Grade 4-6 Texts Used in Singapore. *The Mathematics Educator*, 14 (1), 42-46.

Bozdağ, F. G. (2017). *İlkokul 2.Sınıf Matematik Ders Kitabı (2. Kitap).* Ankara: Açılım Yayınları.

Brousseau, G. (1997). T*heory of Didacticel Situations in Mathematics* 1970-1990. (Translated by Balachheff, N., Cooper,M., Sutherland,R., and Warfield,V.). Dordrecht: Kluwer.

Bulut, A. ve Tertemiz, N. (2013). İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3, 5.

Coşkuntürk, N., Göğün, Y. ve Yelli, B. B. (2017). *İlköğretim 3.Sınıf Matematik Ders ve Çalışma Kitabı (3. Kitap).* Ankara: MEB Yayınları.

Cox, L. S. (1975). Diagnosing And Remediating Systematic Errors İn Additions And Subduction Computation. *Arithmetic Teacher*, 22 (2), 151-157.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (5.Baskı)*. Trabzon.

Doğan, A. (2002). Doğal Sayılarla İlgili Dört İşlemde İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Yaptıkları Hata Türleri (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

EARGED, E. A. (2003). TIMSS 1999 Ulusal Rapor. http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2003rapor

EARGED, E. A. (2013). TIMSS 2011 Ulusal Rapor. http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2013rapor

Engin, Ö. (2015). Türkiye 7. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilişsel İstem Düzeylerinin Program Ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

English, L. (2003). Problem Posing in Elementary Curriculum. In F. Lester, & R. Charles (Eds.), Teaching Mathematics Through Problem Solving. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

Erbaş, A. K., Alacalı, C. ve Bulut, M. (2012). Türk, Singapur Ve Amerikan Matematik Ders Kitaplarının Bir Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3).

Erde, Z. Ç., Doğan, M. F., Gürbüz, R. ve Şahin, S. (2017). Matematiksel Modellemenin Öğretim Araçlarına Yansımaları: Ders Kitabı Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 61-86.

Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Ed.). U.S. Mc Graw Hill.

Van den Ham, A. K. ve Heinze, A. (2018). Does The Textbook Matter? Longitudinal Effects Of Textbook Choice On Primary School Students' Achievement in Mathematics. Studies in Educational Evaluation, 59, 133-140.

Hiebert, J. ve Wearne, D. (1993). Instructional Tasks, Classroom Discourse, And Students'learning İn Second-Grade Arithmetic. *American Educational Research Journal,* 30 (2), 293-425.

İncikabı, S. (2017). Çoklu Temsiller Ve Matematik Öğretimi: Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 6 (1), 66 – 81.

Kar, T. ve Işık, C. (2015). Türk Ve Amerikan Yedinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Tamsayılarla Toplama Ve Çıkarma İşlemleri Üzerinden Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 75-92.

Kar, T., Güler, G., Şen, C. ve Özdemir, E. (2017). Comparing The Development Of The Multiplication Of Fractions İn Turkish And American. *International Journal Of Mathematical Education in Science and Technology*, http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2017.1355993.

Karadağ, S., Balcı, M., Abdik, E. ve Demiralp, A. (2017). *İlkokul 4.Sınıf Matematik Ders ve Çalışma Kitabı (2. Kitap)* . Ankara: Yakın Çağ Yayınları.

Karakuzu, B. (2017). *İlkokul* ve Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Geometri Görevlerinin Tür, Bağlam, Temsil Biçimi Ve Bilişsel İstem Düzeyleri Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme Becerilerinin Belirlenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.2 (1), 201-217.

Kay, S. M. ve Suzanne, L. (1996). Instructional Tasks And The Development Of Student Capacity To Think And Reason: An Analysis Of The Relationship Between Teaching And Learning İn A Reform Mathematics Project. *Educational Research And Evaluation*, 2 (1), 50-80.

Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim Matematik Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programı›nda Yer Alan Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 54-65.

Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim* 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematikte Dört İşlem Konusunda Yaşadığı Zorluklar Ve Çözüm Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Küçükkeleş, A. (2015). *İlkokul 3.Sınıf Matematik Ders ve Çalışma Kitabı (3. Kitap).* Ankara: Berkay Yayınları.

Li, Y. (2000). A Comparison Of Problems That Follow Selected Content Presentations İn American And Chinese Mathematics Textbooks. *Journal For Research in Mathematics Education*, 234-241.

Li, Y., Chen, X. ve An, S. (2009). Conceptualizing And Organizing Content For Teaching And Learning İn Selected Chinese, Japanese And USA Mathematics Textbooks: The Case Of Fraction Division. *ZDM-International Journal Of Mathematics Education*, 41 (6), 809-826.

Lombard, M., Snyder-Duch, J., Bracken, C. C. (2002). Content Analysis İn Mass Communication: Assessment And Reporting Of Intercoder Reliability. *Human Communication Research,* 28(4), 587-604.

Mayer, R. E., Sims, V. ve Tajika, H. (1995). A Comparison Of How Textbooks Teach Mathematical Problem Solving İn Japan And The United States. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 443-460.

MEB. (2017). *İlköğretim Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu*. TTKB. Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

NCTM. (2000). *Principles and Standarts for School Mathematics*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics. Reston: Va. NCTM.

Özgeldi, M. ve Esen, Y. (2010). Analysis Of Mathematical Tasks İn Turkish Elementary School Mathematics Textbook. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2 (2), 2277-2281.

Reçber, H. (2012). Türkiye 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilişsel Düzeylerinin Programdakilerle ve Ülkeler Arası Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Sarpkaya, G. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Cebir Öğrenme Alanı İle İlgili Matematiksel Görevlerin Bilişsel İstemler Açısından İncelenmesi:* Matematik Ders Kitapları Ve Sınıf Uygulamaları (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). İlköğretim (1.-5. Sınıf) Matematik Ders Kitaplarının Genel Bir Değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, S.162. ss.181-187.

Gökbulut, Y., Sidekli, S. ve Sayar, N. (2013). Dört İşlem Becerisi Nasıl Geliştirilir. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 31-41.

Son, J. W. (2012). A Cross-National Comparison Of Reform Curricula in Korea And The US in Terms Of Cognitive Complexity: The Case Of Fraction Addition And Subtraction. *ZDM*, 44 (2), 161–174.

Son, J. W. ve Diletti, J. (2017). What Can We Learn From Textbook Analysis? Son, J. W., Watanabe, T., & Lo, J. J. (Eds.). What Matters? *Research Trends in International Comparative Studies in Mathematics Education* (p. 3-32). Springer.

Son, J.W., Senk, S. L. (2010). How Reform Curricula in The USA And Korea Present Multiplication And Division Of Fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 74 (2), 117–142.

Stein, M. K. ve Lane, S. (1996). Instructional Tasks And The Development Of Student Capacity to Think And Reason: An Analysis Of The Relationship Between Teaching And Learning İn A Reform Mathematics Project. *Educational Research And Evaluation*, 2 (1), 5.

Stein, M. K. ve Smith, M. S. (1998). Mathematical Tasks As A Framework For Reflection: From Research To Practice. Mathematics Teaching in The Middle School, 3 (4), 268-75.

Stein, M. K., Henningsen, M. A., Smith, M. S. ve Silver, E. A. (2000). *Implementing Standards-Based Mathematics Instructions: A Casebook For Professional Development (2th Ed.)*. New York: Teachers College.

Tertemiz, N. I., Özkan, T., Çoban S. Ü. ve Ünlütürk, A. H. (2015). İlkokul (1-4) Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Dört İşlem Becerisine Dayalı Problem Yapılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 119-137.

Toptaş, V., Elkatmış, M. ve Karaca, E. T. (2012). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Programının Öğrenme Alanları İle Matematik Öğrenci Çalışma Kitabındaki Soruların Zihinsel Alanlarının TIMSS'e Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim*, 13 (1), 17-29.

Tutak, T. ve Güder, Y. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitapları Hakkındaki Görüş Ve Düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16-28.

Ubuz, B., Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Özgeldi, M. (2010). Exploring The Quality of The Mathematical Tasks in The New Turkish Elementary School Mathematics Curriculum Guidebook: The Case of Algebra. *ZDM Mathematics Education*, 42, 483-491.

Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). Matematik Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterliğine Etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1803 – 1816.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). Uluslararası *ÖğrenciDeğerlendirme*Programı.http://Timss.Meb.Gov.Tr/WpContent/Uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.Pdf Adresinden 03.05.2017 tarihinde edinilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (267-292)

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜ VE YEREL TARİH UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERDE FARKINDALIK OLUŞMASINA ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Büşra MERT[1], Adem BELDAĞ[2]

* Bu Çalışma Büşra MERT'in "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü ve Yerel Tarih Uygulamalarının Öğrencilerin Kavramsal Başarılarına ve Farkındalık Oluşturmalarına Etkisi" adlı tezinden alınmıştır.

1 Fikri Keçeli İlkokulu, Çayeli-Rize, busramert5526@gmail.com, ORCID ID: 000-003-3753-4316.

2 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çayeli-Rize, adem.beldag@erdogan.edu.tr, ORCID ID:000-0002-3482-4273.

Geliş Tarihi: 10.07.2019 **Kabul Tarihi:** 29.11.2019

Öz: Sosyal Bilgilerde tarihi konularının öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının önemi büyüktür. Bu uygulamalar sayesinde öğrenci geçmiş ve gelecek arasında bağ kurup, kendini tarih içerisinde hissedip, yaparak yaşayarak öğrenebilecektir. Öğretim programı sosyal bilgiler dersi amaçları arasında direkt bu kavramlar yer almasa da bu kavramları çağrıştıran ifadelere yer verilmiştir. Kültürel mirasın korunması, milli bilinç, mekânı algılama, insan çevre etkileşimi, tarihsel kalıntı ve değişim ile sürekliliği algılama gibi ifadeler sözlü ve yerel tarihi çağrıştıran ifadelerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde kültür ve miras öğrenme alanında yer alan sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfta öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin uygulamalarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Sözlü tarih, Yerel tarih, Kültür ve miras öğrenme alanı

THE EFFECT OF ORAL AND LOCAL HISTORY PRACTICES ON STUDENTS' AWARENESS RAISING IN SOCIAL STUDIES TEACHING

Abstract:

Oral and local history practices are of great importance in teaching historical subjects in Social Studies. Through these practices, the student will be able to establish a connection between the past and the future, feel himself in history and learn by living. Even though these concepts are not directly included among the objectives of the curriculum of social studies course, expressions that evoke these concepts are included. Preservation of cultural heritage, national consciousness, perception of space, human environment interaction, historical remnants and perceptions of change and continuity are expressions that evoke oral and local history. In this context, it is aimed to make an assessment in line with the students views on oral and local history practices in the field of cultural and heritage learning in social studies teaching.The research was conducted within the framework of qualitative research. The study group of the study consists of 13 students in 4th grade. The data were collected by a semi-structured interview form consisting of nine open-ended questions prepared by the researcher. Interviews were recorded using a voice recorder. The obtained data were analyzed with descriptive analysis techniques. According to the qualitative results of the study, it was observed that students expressed positive opinions about the applications of oral and local history activities in general.

Keywords: Social studies, Oral history, Local history, Culture and heritage learning area,

GİRİŞ

Geçmişi öğrenme arzusu insanoğlunun her zaman öncelikleri arasında yer almıştır. Bunun nedenleri olarak insanın geçmişini bilmesi ve geleceğine yön vermesi gösterilebilir. Bu durum eğitim sistemlerinin de istenilen insan tipine ulaşmada öncelikleri arasında yer almıştır. Böylece tarih konuları okullarda sistemli ve programlı bir biçimde farklı dersler aracılığıyla öğretilmeye başlanmıştır. Tarihe ilişkin konuların öğrencilere aktarılmasında temel eğitimde sosyal bilgiler, ortaöğretimde ise tarih dersleri akla gelmektedir.

Sosyal bilgiler ve tarih dersleri öğrencilere yıllarca geleneksel bir şekilde verilmiş ve öğrencilerden anlatılanları ezberlemeleri istenmiştir. Fakat günün şartlarına ve gelişime bağlı olarak düşünen, mantığını kullanan, okuduğunu anlayan bireylere ihtiyaç

duyulmuş, bu sayede ezberci anlayıştan uzaklaşmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda tarih derslerinde de geleneksel yöntemler terk edilerek öğrencilerin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği yeni yöntemler tercih edilmeye başlanmıştır. Başlangıçta sorunlar yaşansa da öğrencilerin anlamlı öğrenmesi sağlanarak öğretim programları, öğretim yöntemleri ve ders kitapları bu yönde iyileştirilmeye çalışılmıştır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012).

Öğrencilerin sosyal bilgiler ve tarih derslerine aktif olarak katılmasını sağlayan yöntemlerden biri de sözlü tarihtir. Sözlü tarih belirli bir konu ile ilgili geçmişte yaşamış olan insanlara sorular sorarak bunların kaydedilmesi ve daha sonra düzenlenmesidir (Kaya, 2013: 5). Sözlü tarih etkinliklerinin kullanımı ile beraber öğrencilerde bazı değişimler gözlemlenebilir. Özellikle büyüklerle yapılacak olan görüşmeler sayesinde öğrencilere değişim ve sürekliliği algılama, araştırma inceleme, geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurarak mukayese etme gibi beceriler kazandırılabilir. Ayrıca bu görüşmelerin grup olarak yapılmasıyla da öğrencilerin özgüvenleri artırılarak sosyalleşmeleri sağlanabilir (Demircioğlu, 2005: 315). Sosyal bilgiler derslerinde sözlü tarihin kullanımı birçok alanda çalışma yapmayı da sağlamıştır. Özellikle sivil tolum kuruluşları ve okullar bir araya gelerek çeşitli projeler oluşturmaya çalışmışlardır. Böylece eğlenceli hale getirilen sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin çeşitli bilgi ve beceriler kazanması sağlanmıştır (Uygun, 2011: 111).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerin yaşanılan yeri aktif olarak öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerden biri de yerel tarih yöntemidir. Yerel tarih, yaşanılan bir yerin geçmişini, geçmişten günümüze tarihsel değişim ve gelişimini inceleyen bir tarih türüdür (Işık, 2002: 22). Yerel tarih yöntemiyle öğrenciler yaşadıkları yeri daha iyi tanıyarak zaman ve mekânı algılama becerilerini geliştirebilirler. Aynı zamanda öğrencileri geçmişe götürerek onların somut öğrenmelerini sağlar (Ulutaş, 2018: 25). Derslerde yerel tarih yönteminin kullanılması ile dersler daha zevkli hale gelerek öğrencilerin sıkılmaları önlenmiş olur. Çünkü yerel tarih konuları ile öğrenciler yaşadıkları yerin tarihini öğrenerek o yere karşı aidiyet duyguları gelişmiş olur ve somut bir şekilde öğrenmeleri sağlanır (Yuvacı, 2018: 76). Yerel tarih öğretimde yer alan temel ilkeler, sosyal bilgiler konularının etkili bir şekilde öğretilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri öğrencilerin tarihi daha kolay anlamasını sağlayarak konuyu zevkli hale getirir. Bu bağlamda geçmişte yaşamış olan insanların hayatlarını, onların yaşadıklarını anlamsız olmaktan çıkarıp öğrencilerin kendilerini tarihin içerisinde hissetmelerini sağlamaktadır (Özer, 2012: 4)

Son yıllarda yapılan düzenlemelerle birlikte sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin aktif rol oynadığı uygulamalar ağırlık kazanmış ve öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan etkinlikler düzenlenmeye başlanmıştır. Özellikle sosyal bilgilerde önemli bir yere sahip olan tarihi ve kültürel konuların öğretiminde ders kitaplarının dışına çıkılarak öğrenmeyi anlamlı hale getirecek uygulamalar yapılabilir. Sözlü ve yerel

tarih uygulamaları da sosyal bilgiler öğretiminde öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hale getirebilmek için kullanılabilecek uygulamalardandır. Yerel ve sözlü tarih uygulamaları ile öğrencilerin tarih ile kendi hayatları arasında bir bağ kurup tarihi anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve millî bilince sahip bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda sözlü ve yerel tarih uygulamalarının sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sözlü ve yerel tarihe ilişkin birçok vurgu dikkat çekmektedir. Özellikle programın genel amaçları sözlü ve yerel tarih kapsamında incelendiğinde dördüncü, beşinci ve onuncu maddelerdeki vurgu sözlü ve yerel tarih yöntemlerinin kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Öğretim programında sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında doğrudan bu kavramlar yer almasa da bu kavramları çağrıştıran ifadelere yer verilmiştir. Kültürel mirasın korunması, millî bilinç, mekânı algılama, insan çevre etkileşimi, tarihsel kalıntı ve değişim ile sürekliliği algılama gibi ifadeler sözlü ve yerel tarihi çağrıştıran ifadelerdir. Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı temel becerileri sözlü ve yerel tarih kapsamında incelendiğinde; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, empati ve zaman ile kronolojiyi algılama becerileri sözlü ve yerel tarih öğretimi ile kazandırılacak beceriler arasındadır. Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı değerleri ise sözlü ve yerel tarih kapsamında incelendiğinde; aile birliğine önem verme, duyarlılık, estetik ve vatanseverlik değerleri sözlü ve yerel tarih uygulamaları ile kazandırılabilecek değerler arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları sözlü ve yerel tarih kapsamında incelendiğinde; 4. ve 5. sınıf kültür ve miras öğrenme alanında sözlü ve yerel tarih kavramları vurgulanmaktadır. Özellikle de 4. sınıf kültür ve miras öğrenme alanının 2. Kazanım açıklamasında doğrudan sözlü ve yerel tarih ifadelerine yer verilmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretiminde kültür ve miras öğrenme alanında yer alan sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin görüşlerini detaylı incelemek amacıyla araştırmacı tarafından 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alternatif cevaplamayı ve konunun yer aldığı alanda detaylı incelemeyi içerir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 163).

Çalışma Grubu

Araştırma 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Rize ili Çayeli ilçesinde bir devlet okulunda 4. sınıfta öğrenim gören 7'si kız, 6'sı ise erkek olmak üzere toplam 13 öğrenciden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin görüş ve fikirlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ön görüşme ve son görüşme olarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili olan çalışmalar incelenerek bir havuz oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak için 1'i sınıf eğitimi, 2'si sosyal bilgiler alan uzmanı, 1'i de Türkçe alan uzmanı olmak üzere 4 akademisyenin ve 1 sosyal bilgiler 1 de sınıf öğretmeni olmak üzere 2 öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 6 soruluk veri toplama aracı oluşturulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 7 öğrenci ile görüşülmüş ve pilot uygulamanın ardından bazı sorular üzerinde düzeltmeler yapılmış ve sorunun daha anlaşılır olabilmesi için eklemeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler bilgisayara aktarılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 224) göre betimsel analizde elde edilen verilerle tema ve alt temalar oluşturularak bu temalar üzerinden özet ve yorumlamalar yapılır. Ayrıca betimsel analizde görüşülen kişilerin görüşlerini daha etkili bir şekilde ortaya koymak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Yapılan betimsel analizde tema ve alt temalar oluşturulmuş ve tabloda frekans olarak gösterilmiştir. Tablolar verildikten sonra öğrencilerin doğrudan görüşleri tabloların alt kısmında yer almıştır. Alıntılarda öğrencilerin isimleri kodlamalarla verilmiştir. (Ö1, Ö2). Nitel verilerin analizinde güvenirliği sağlamanın bir yolu da Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüldür. Bu formüle göre iki ayrı kodlayıcının uyuşum yüzdeleri hesaplanır. Bu çalışmada da alt temaların oluşturulmasında [(Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı X 100) (Güvenirlik=79/79+13X100=.85)] bu formülden yararlanılmış ve uyuşum yüzdesinin yeterli (%85) olduğu görülmüştür.

Uygulama

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan ve 4. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer alan sözlü ve yerel tarih etkinliklerine yer verilmiştir. Bu öğrenme alanı için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4 hafta boyunca toplam 12 saat ders işlenmesi belirtilmiş ve yapılan etkinlikler ders saati dikkate alınarak uygu-

lanmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan öğrencilerle etkinlikler uygulanmadan önce ön görüşme, etkinlikler uygulandıktan sonra da son görüşme yapılmıştır. İlgili öğrenme alanına ait kazanımlar ve ayrılan saatler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Alanına Ait Kazanımlar ve Ayrılan Saatler

Kazanımlar	Süre	Etkinlikler	Hafta
SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	3 ders saati	• Aile Tarihimi Öğreniyorum Etkinliği • Oyunların Tarihini Öğreniyorum Etkinliği • Resimlerle Geçmişe Yolculuk Etkinliği • Soy Ağacı Etkinliği	1. Hafta
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir. Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.	3 ders saati	• Dini Bayramlarımız Etkinliği • Gezi Etkinliği • Millî Kültür Unsurları Etkinliği • Kültürel Miras Bilgimizi Ölçelim Etkinliği	2. Hafta
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	3 ders saati	• Oyun Karşılaştırma Etkinliği • Oyun Eşleştirme Etkinliği • Oyun Bilgimizi Ölçelim Etkinliği	3. Hafta
SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar. Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır.	3 ders saati	• Drama Etkinliği • Haritalarla Millî Mücadele Dönemini Öğreniyorum Etkinliği	4. Hafta

BULGULAR

Bu bölümde sözlü ve yerel tarih uygulamaları, uygulanmaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra yapılan görüşmelere ilişkin bulgular bulunmaktadır. Her bir tema altında çalışmanın veri analizi tekniğine uygun olarak uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin tablolara, yorumlara ve doğrudan görüşlere yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrenci görüşlerinin "Aile tarihinin araştırılması, gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimi, geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemler, kültürel miras, yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ve yaşanılan yerin kültürünü tanıtma" olmak üzere altı temada toplanmıştır.

Aile Tarihinin Araştırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama öncesi görüşler:

Aile tarihinin araştırılmasına ilişkin uygulama öncesi öğrenci görüşleri *geçmişi öğrenme, aileyi tanıma, aile tarihini öğrenme, araştırma becerisi* ve *yaşanılan sıkıntılar* olmak üzere 5 alt temada toplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Aile Tarihinin Araştırılmasına İlişkin Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşleri

Alt temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Geçmişi Öğrenme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	6
Aileyi tanıma	$Ö_{1}$, $Ö_{2,}$ $Ö_{10}$, $Ö_{13}$	4
Aile tarihini öğrenme	$Ö_{3}$, $Ö_{7}$, Ö12, Ö13	4
Araştırma becerisi	$Ö_{4}$	1
Yaşanılan sıkıntılar	$Ö_{5}$	1

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en fazla geçmişi öğrenme alt temasını vurgulandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmı aileyi tanıma ve aile tarihini öğrenme alt temalarının aile tarihinin araştırılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin de aile tarihinin araştırılmasına ilişkin araştırma becerisi ve yaşanılan sıkıntılar üzerinde durduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda aile tarihinin araştırılmasına ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"*Eski günlerle ilgili bilgiler öğrenmek beni mutlu eder.* (Ö2)" ifadesi aile tarihinin araştırılmasında geçmişi öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. "*Annelerimizin, babalarımızın, bahanelerimizin geçmişini öğrenmek önemlidir.*(Ö6)" görüşü geçmişi öğrenmenin önemini önemi ortaya koymaktadır. "*Mesele annemin küçüklüğünü, küçükken ne oynadıklarını öğrenmiş olurum.* (Ö13)" ifadesi aile tarihinin araştırılmasında aile büyüklerinin geçmişinin nasıl geçtiği ve geçmişte ne tür oyunlar oynandığının öğrenilmesi açısın-

dan önemlidir. *"Ailemizin nasıl zorluklarla büyüdüğünü, nasıl yerlerden geçtiğini öğrenmek için aile tarihimizi araştırmak önemlidir.(Ö4)"* görüşü aile tarihinin araştırılmasıyla kişinin ailesinin geçmişte nasıl zorluklar çektiğini, ne tür sıkıntılarına göğüs gerdiğini öğrenmesi açısından önem arz etmektedir.

Uygulama sonrası görüşler:

Aile tarihinin araştırılmasına ilişkin uygulama sonrası öğrenci görüşleri *geçmişi öğrenme, eski oyunları öğrenme, gelenek ve görenekleri öğrenme, aile tarihini öğrenme ve gelecek kuşaklara* taşıma olmak üzere 6 alt temada toplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Aile Tarihinin Araştırılmasına İlişkin Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri

Alt temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Geçmişi Öğrenme	$Ö_1$, $Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$	12
Eski oyunları öğrenme	$Ö_1$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	4
Gelenek ve görenekleri öğrenme	$Ö_3$,$Ö_9$	2
Aile tarihini öğrenme	$Ö_6$	1
Aileyi tanıma	$Ö_1$	1
Gelecek kuşaklara taşıma	$Ö_6$	1

Tablo 3 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin aile en fazla geçmişi öğrenme alt temasını vurgulandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmı eski oyunları öğrenme alt temasının aile tarihinin araştırılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin de gelenek ve görenekleri öğrenme, aile tarihini öğrenme, aileyi tanıma ve gelecek kuşaklara taşıma üzerinde durduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda aile tarihinin araştırılmasına ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Ailemin soyunun nereden geldiğini onların nasıl zorluklar yaşadığını bilmek bizim için önemlidir. Onlarla görüştüğümde hangi oyunları oynadıklarını, hangi evlerde yaşadıklarını öğrenmiş oluruz. (Ö1)*"* ifadesi ile geçmişi öğrenme ve aileyi tanımanın önemi üzerinde durulmuştur. *"Ailemin geçmişini öğrenmek benim için büyük bir onurdur, mutluluktur. (*Ö5)*"* görüşü kişinin ailesinin geçmişini öğrenmesinin onun için büyük bir şeref olduğunu vurgulamaktadır. *"Ailemizin geçmişini bilmeden büyümemeliyiz. Geçmişlerini öğrenelim ki ileriye taşıyalım.* (Ö6)*"* ifadesi aile tarihini öğrenmenin ve gelecek kuşaklara taşımanın önemini ortaya koymaktadır. *"Ailemin hangi oyunları oynağını, nasıl evlerde yaşadıklarını nasıl geçindiklerini öğrenmek için aile tarihimizle ilgili araştırma yapmak önemlidir.* (Ö9)*"* görüşü ise aile tarihinin araştırılmasının geçmişteki oynanan oyunlar, yaşanılan evler ve geçim kaynakları hakkında bilgiler verdiğini ortaya koymaktadır.

Aile tarihinin araştırılmasına ilişkin öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında öğrencilerin aile tarihinin araştırılmasına ilişkin fikirleri uygulama öncesi görüşmeye göre çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede olduğu gibi en fazla geçmişi öğrenme alt temasının vurgulandığı tespit edilmiştir Ayrıca yapılan etkinlikler ile beraber bazı öğrencilerin de gelenek ve görenekleri öğrenme, aile tarihini öğrenme, aileyi tanıma ve gelecek kuşaklara taşıma üzerinde durduğu tespit edilmiştir.

Gelenek ve Göreneklerimizin Geçmişten Bugüne Değişimi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Uygulama Öncesi Görüşler:

Gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimi ile ilgili uygulama öncesi öğrenci görüşleri *teknolojinin değişimi, ulaşım araçlarının değişimi, düğün törenlerinin değişimi, evlerin değişimi, insanların değişimi, geleceğin değişimi, ders notlarının değişimi, askeri araçların değişimi* ve *fikrim yok* olmak üzere 9 alt temada toplanmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir**.**

Tablo 4. Gelenek ve Göreneklerimizin Geçmişten Bugüne Değişimi ile İlgili Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşleri

Alt Temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Teknolojinin değişimi	$Ö_{1,}$ $Ö_{4}$, $Ö_{7,}$ $Ö_{9}$	4
Fikrim yok	$Ö_{6}$, $Ö_{10}$	2
Ulaşım araçlarının değişimi	$Ö_{11}$	1
Düğün törenlerinin değişimi	$Ö_{2}$	1
Evlerin değişimi	$Ö_{1}$	1
İnsanların değişimi	$Ö_{4}$	1
Geleceğin değişimi	$Ö_{3}$	1
Ders notlarının değişimi	$Ö_{5}$	1
Askeri araçların değişimi	$Ö_{13}$	1

Tablo 4 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin en fazla teknolojinin değişimi alt temasını vurgulandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin ulaşım araçlarının değişimi, düğün törenlerinin değişimi, evlerin değişimi, insanların değişimi, geleceğin değişimi, ders notlarının değişimi ve askeri araçların değişimi üzerinde durduğu tespit edilmiştir. İki öğrencinin ise bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimi ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Evet. Yeni gelen şeyler hayatımızı kolaylaştırmaktadır. Tabletler, akıllı tahtalar, telefon ve bilgisayarlar var artık bunlar da hayatımızı geliştiriyor. (Ö5) " ifadesi ile gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimi ile ilgili teknolojinin değişimi üzerinde durulmuştur. "*Eskiden gelin almaya atlarla gidilirdi, şimdi ise süslü otomobillerle gidilmekte. (Ö2)"* görüşü manevi kültür öge değişimini vurgulamaktadır. "*Geçmişte insanlar birbirlerine yardım ediyorlardı, şimdi ise her şey internet üzerinde yapılmakta yardımlaşma diye bir gelenek kalmadı. (Ö4)"* ifadesi ile insanların değişimi üzerinde durulmuştur. "*Eskiden savaşlarda çok fazla tank yoktu artık farklı türde tanklar var. (Ö13)"* görüşü ise gelenek ve göreneklerin değişiminde askeri araçların değişimini vurgulamaktadır.

Uygulama Sonrası Görüşler:

Gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimine ilişkin uygulama sonrası öğrenci görüşleri *oyunların değişimi, düğün törenlerinin değişimi, halk oyunlarının değişimi, bayramların değişimi, ulaşım araçlarının değişimi, sanatçıların değişimi* ve *fikrim yok* olmak üzere 7 alt temada toplanmış ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Gelenek Ve Göreneklerimizin Geçmişten Bugüne Değişmesi İle İlgili Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri

Alt temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Oyunların değişimi	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{13,}$	5
Düğün törenlerinin değişimi	$Ö_{6,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{12}$	3
Halk oyunlarının değişimi	$Ö_{2,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{13,}$	3
Bayramların değişimi	$Ö_{4}$	1
Ulaşım araçlarının değişimi	$Ö_{5}$	1
Sanatçıların değişimi	$Ö_{3}$	1
Fikrim yok	$Ö_{6}$	1

Tablo 5 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin en fazla oyunların değişimi alt temasını vurguladığı tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmı gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimi ile ilgili düğün törenlerinin değişimi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin de halk oyunlarının değişimi, bayramların değişimi, ulaşım araçlarının değişimi ve sanatçıların değişimi üzerinde durduğu tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişmesi ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Evet değişmektedir. Mesela oyunlar değişmiştir. Eskiden futbol yoktu tepük vardı. (Ö9)*"* ifadesi ile oyunların değişimi üzerinde durulmuştur. "*Evet değişmektedir, halk oyunları,*

danslar, oyuncaklar değişmiştir, eskiden evcilik vardı şimdi ise playstation var. (Ö13)*"* görüşü gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişmesi ile ilgili oyunların değişimini vurgulamıştır. "*Evet, ee eskiden gelinleri almaya atla gidilirken günümüzde üstü açık arabalarla, motosikletlerle gidilmektedir. Ayrıca oyunlarımız da değişmiştir.* (Ö2)" ifadesi ile düğün törenlerinin ve oyunların değişimi üzerinde durulmuştur. *Evet değişmektedir. Mesela eskiden bayramlarda insanlar daha çok yan yana idi, sohbet ederlerdi şimdi ise daha çok internet üzerinden haberleşilebiliyor.* (Ö4) *"* görüşü ile manevi kültür öğelerimizden biri olan bayramların değişimi vurgulanmıştır. "*Evet değişmiştir. Eskiden büyük şehirlere atlarla gidilirdi şimdi ise araba var, uçak var bir gaza bas gitmişin İstanbul'a* (Ö5) *"* ifadesi ise gelenek ve göreneklerin değişiminde ulaşım araçlarının değişimini vurgulamaktadır.

Gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimine ilişkin öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında görüşlerin uygulama öncesi görüşmeye göre daha detaylı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ön görüşmenin aksine en fazla oyunların değişimi alt temasının vurgulandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle eski oyunlar ile ilgili olan etkinlikleri göz önünde bulundurarak cevaplar verdiği görülmüştür.

Geçmişi Öğrenmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama Öncesi Görüşler:

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi görüşleri geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemleri; gelenek- görenekler, geçmişte yaşamış kişiler ve tarihi olaylar olmak üzere üç boyutta ele aldıkları tespit edilmiştir.

Gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili görüşler*: büyüklere sorarak, kitaplardan, internetten, araştırarak* ve *haberlerden* olmak üzere 5 alt temada toplanmıştır. Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili görüşler: *büyüklere sorarak, kitaplardan, internetten, araştırarak* ve *fikrim yok* olmak üzere 5 alt temada toplanmıştır. Tarihi olayları öğrenme ile ilgili görüşler ise *kitaplardan, internetten, büyüklere sorarak, öğretmenlere sorarak, televizyondan, gazetelerden* ve *fikrim yok* olmak üzere 7 alt temada toplanmış ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Geçmişi Öğrenmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Uygulama Öncesi Görüşler

Gelenek ve Göreneklerimizi Öğrenme İle İlgili Alt temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Büyüklere sorarak	$Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{12}$	5
Kitaplardan	$Ö_{1,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10}$	4
İnternetten	$Ö_{5,}$ $Ö_{7}$	2
Araştırarak	$Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	2
Haberlerden	$Ö_{11}$	1
Geçmişte Yaşamış Olan İnsanların Hayat Hikâyelerini Öğrenme İle İlgili Alt temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Büyüklere sorarak	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{12,}$	7
Kitaplardan	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{11}$	6
İnternetten	$Ö_{12}$	1
Araştırarak	$Ö_{2}$	1
Fikrim yok	$Ö_{5}$	1
Tarihi Olayları Öğrenme İle İlgili Alt temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Kitaplardan	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{13}$	8
İnternetten	$Ö_{2,}$ $Ö_{3}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{10}$	5
Büyüklere sorarak	$Ö_{1,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9}$	4
Öğretmenlere sorarak	$Ö_{11}$	1
Televizyondan	$Ö_{12}$	1
Gazetelerden	$Ö_{7}$	1
Fikrim yok	$Ö_{6}$	1

Tablo 6 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili en fazla büyüklere sorarak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının kitaplardan alt teması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de internetten, araştırarak ve haberlerden alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6'ya göre görüşü alınan öğrencilerin geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili en fazla büyüklere sorarak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının kitaplardan alt te-

ması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de internetten ve araştırarak alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin tarihi olayları öğrenme ile ilgili en fazla kitaplardan alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının internetten ve büyüklere sorarak alt teması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de öğretmenlere sorarak, televizyondan ve gazetelerden alt temalarını vurguladıklarını tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemlere ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

Gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili görüşler:

"Anne babamıza sorarak öğrenebiliriz. (Ö4)*"* ifadesi gelenek ve görenekleri öğrenirken aile büyüklerimizden yararlanmanın önemini vurgulamaktadır. *"Googleden* öğrenebiliriz. (Ö5)*"* görüşü gelenek ve göreneklerin internetten öğrenilebileceğini ifade etmektedir. *"Onları keşfederek öğrenebiliriz.* (Ö13)*"* ifadesi ise gelenek ve görenekleri araştırarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili görüşler:

"Aile büyüklerimize sorarak öğrenebiliriz. (Ö4)*"* görüşü geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini aile büyüklerinden öğrenilebileceğini ifade etmektedir. *"Kitaplardan, ansiklopedilerden öğrenebiliriz.*(Ö2)*"* ifadesi geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenmede kitapların ve ansiklopedilerin önemini ortaya koymaktadır.

Tarihi olayları öğrenme ile ilgili görüşler:

"Google, gazete, ansiklopedilerden, kitaplardan öğrenebiliriz. (Ö7)*"* görüşü tarihi olayların internetten, gazetelerden, ansiklopedilerden ve kitaplardan öğrenilebileceğini ifade etmektedir. *"Savaşlarla ilgili metinlerden ve o dönemde yaşamış olanlardan öğrenebilirim.* (Ö8) *"* ifadesi tarihi olayları savaşlarla ilgili metinlerden ve o dönemde yaşamış insanlardan öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Uygulama Sonrası Görüşler:

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemleri; gelenek- görenekler, geçmişte yaşamış kişiler ve tarihi olaylar olmak üzere üç boyutta ele aldıkları tespit edilmiştir.

Geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemlere ilişkin uygulama sonrası görüşler: *gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili görüşler: sözlü tarih yöntemi*, *aile büyüklerine sorarak*, *müze ziyareti*, *öğretmenlere sorarak*, *kitaplardan*, *internetten*, *araştırarak* ve *fikrim yok* olmak

üzere 8 alt temada toplanmıştır. Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili görüşler: *sözlü tarih yöntemi, aile büyüklerine sorarak, kitaplardan, internetten* ve *fikrim yok* olmak üzere 5 alt temada toplanmıştır. Tarihi olayları öğrenme ile ilgili görüşler: ise *aile büyüklerine sorarak, müze ziyareti, sözlü tarih yöntemi, derslerden, askerlere sorarak* ve *fikrim yok* olmak üzere 7 alt temada toplanmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Geçmişi Öğrenmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Uygulama Sonrası Görüşler

Gelenek ve Göreneklerimizi Öğrenme İle İlgili Alt Temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Sözlü tarih yöntemi	$Ö_{1,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10}$	5
Aile büyüklerine sorarak	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6}$	5
Müze ziyareti	$Ö_{1,}$ $Ö_{4}$	2
Öğretmenlere sorarak	$Ö_{10}$	1
Kitaplardan	$Ö_{8}$	1
İnternetten	$Ö_{11}$	1
Araştırarak	$Ö_{13}$	1
Fikrim yok	$Ö_{12}$	1
Tarihi Olayları Öğrenme İle İlgili Alt Temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Aile büyüklerine sorarak	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	7
Müze ziyareti	$Ö_{1,}$ $Ö_{11}$	2
Kitaplardan	$Ö_{1}$	2
Fikrim yok	$Ö_{2,}$ $Ö_{5}$	2
Sözlü tarih yöntemi	$Ö_{4}$	1
Derslerden	$Ö_{9}$	1
Askerlere sorarak	$Ö_{7}$	1

Tablo 7 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili en fazla sözlü tarih yöntemi ve aile büyüklerine sorarak alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının müze ziyareti alt teması üzerinde durdukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de öğretmenlere sorarak, kitaplardan, internetten ve araştırarak alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Tablo 7'ye göre görüşü alınan öğrencilerin geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili en fazla sözlü tarih yöntemini vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının aile büyüklerine sorarak

alt teması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili kitaplardan ve internetten alt temalarını vurguladıkları belirlenmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin tarihi olayları öğrenme ile ilgili en fazla aile büyüklerine sorarak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının müze ziyareti ve kitaplardan alt temaları üzerinde durdukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler de sözlü tarih yöntemi, derslerden ve askerlere sorarak alt temalarının tarihi olayları öğrenmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. İki öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemlere ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

Gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili görüşler:

"Annemize, babamıza, büyükbabamıza sorarak öğrenebiliriz. Yani sözlü tarih çalışması yaparak öğrenebiliriz. (Ö6) " görüşü gelenek ve göreneklerin sözlü tarih çalışması ile öğrenilebileceğini ifade etmektedir. "*Dedelerimizden öğrenebiliriz yani sözlü tarih çalışması ile öğrenebiliriz.* (Ö7)" ifadesi gelenek ve göreneklerin öğrenilmesinde sözlü tarihin önemini ortaya koymaktadır. *Ailelerimize sorarak öğrenebiliriz. Ayrıca bazı gelenek ve göreneklerimiz hala daha köylerde devam etmektedir onlara gidip bakarak da öğrenebiliriz.* (K5)" görüşü gelenek ve görenekleri öğrenirken aile büyüklerine sormanın önemini vurgulamaktadır. "*Aile büyüklerimize sorarak sözlü tarih çalışması yaparak öğrenebiliriz. Müzelere giderek öğrenebiliriz.* (Ö1)" ifadesi gelenek ve göreneklerin öğrenilmesinde aile büyüklerine sormanın, sözlü tarih çalışması yapmanın ve aile büyüklerine sormanın önemini ortaya koymaktadır.

Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili görüşler:

"Sözlü tarih çalışması yaparak yani büyükbabalarımıza, büyükannelerimize sorarak öğrenebiliriz. (Ö6)" görüşü geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerinin öğrenilmesinde sözlü tarihin önemini vurgulamaktadır. "*Onlara sorarak öğrenebiliriz onlar hayatta yoksa eskiden onları tanıyan kişilere, oğullarına, kızlarına sorarak öğrenebiliriz.* (Ö7)" ifadesi geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerinin sözlü tarih çalışması ile öğrenilebileceğini ifade etmektedir. "*Kitaplardan bakarak ve büyüklerimize sorarak öğrenebiliriz.* (Ö3)" görüşü gelenek ve görenekleri öğrenirken aile büyüklerine sormanın ve kitaplardan öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.

Tarihi olayları öğrenme ile ilgili görüşler:

"Aile büyüklerimize sorarak öğrenebiliriz. (Ö3)" görüşü tarihi olayların aile büyüklerine sorularak öğrenilebileceğini ifade etmektedir. "*Kitaplardan, aile büyüklerimizden, müzelere giderek öğrenebiliriz.* (Ö1)" ifadesi tarihi olayların öğrenilmesinde kitapların, aile büyüklerinin ve müzelerin önemini vurgulamaktadır. "*Askerlere sorarak, aile büyükleri-*

mizden, internetten öğrenebiliriz. (Ö7)" görüşü ise tarihi olayların internetten, askerlere ve aile büyüklerine sorularak öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Geçmişi öğrenmede kullanılan yöntemlere ilişkin öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında:

Gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili ön ve son görüşmeler karşılaştırıldığında ön uygulamada sözlü tarih ifadesine yer vermedikleri saptanırken son uygulamada ise öğrencilerin sıkça sözlü tarih ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ön uygulamada öğrenciler müze ziyareti ifadesini kullanmazken, son uygulamada etkinlikler kapsamında müzeye gidildiği için müze ziyareti alt temasına vurgu yapmışlardır.

Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili ön ve son görüşmeler karşılaştırıldığında gelenek ve göreneklerimizi öğrenme alt temasında olduğu gibi bu kısımda da öğrencilerin ön uygulamada sözlü tarih ifadesine yer vermedikleri saptanırken, yapılan etkinlikler sonrasında son uygulamada ise öğrencilerin sıkça sözlü tarih ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir.

Tarihi olayları öğrenme ile ilgili ilgili ön ve son görüşmeler karşılaştırıldığında gelenek ve göreneklerimizi öğrenme alt temasında olduğu gibi bu kısımda da öğrencilerin ön uygulamada müze ziyareti ifadesine yer vermedikleri saptanırken, son uygulamada etkinlikler kapsamında müzeye gidildiği için müze ziyareti alt temasına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Kültürel Miras ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Uygulama Öncesi Görüşler:

Kültürel miras ile ilgili uygulama öncesi görüşler *atalarımızdan geriye kalanlar, ölen kişiden geriye kalanlar, savaş, somut kültürel miras* ve *fikrim yok* olmak üzere 5 alt temada toplanmış ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kültürel Miras İle İlgili Uygulama Öncesi Görüşler

Alt Temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Atalarımızdan geriye kalanlar	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{12}$	5
Ölen bir kişiden geriye kalanlar	$Ö_{2,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{11}$	3
Savaş	$Ö_{8,}$ $Ö_{9}$	2
Fikrim yok	$Ö_{5,}$ $Ö_{13}$	2
Somut kültürel miras	$Ö_{4}$	1

Tablo 8 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin kültürel miras ile ilgili en fazla atalarımızdan geriye kalanlar alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının ölen bir kişiden geriye kalanlar alt teması üzerinde durdukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de savaş ve somut kültürel miras alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir. İki öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda kültürel miras ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Aklıma böyle atalarımızdan geri kalan miraslar geliyor. (Ö1)*"* görüşü kültürel miras ile ilgili atalarımızdan geriye kalan mirasın önemini vurgulamaktadır. "*Dedelerimizin bize bıraktığı miras.* (Ö6)" ifadesi dedelerimizin bize bıraktığı mirasın kültürel miras içerisinde yer aldığını belirtmektedir. *"Biri öldüğünde ondan geriye kalan şeyler.* (Ö11)*"* görüşü kültürel mirasın içerisinde ölen insanlardan geriye kalan eşyaların olduğunu ifade etmektedir. *"Kültürel miras denilince aklıma savaş geliyor.* (Ö8)*"* ifadesi ise savaşların da kültürel miras içerisinde yer aldığını vurgulamaktadır. "*Yapılan camiler eserler aklıma geliyor.* (Ö4)*"* görüşü somut kültürel mirasa vurgu yapmaktadır.

Uygulama Sonrası Görüşler:

Kültürel miras ile ilgili uygulama sonrası görüşler *eskilerden geriye kalanlar, savaş, doğal çevre, somut kültürel miras* ve *fikrim yok* olmak üzere 5 alt temada toplanmış ve Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kültürel Miras İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşler

Alt Temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Eskilerden geriye kalanlar	$Ö_{3,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	7
Savaş	$Ö_{2,}$ $Ö_{9}$	2
Fikrim yok	$Ö_{1,}$ $Ö_{10}$	2
Somut kültürel miras	$Ö_{11}$	1
Doğal çevre	$Ö_{4}$	1

Tablo 9 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin kültürel miras ile ilgili en fazla eskilerden geriye kalanlar alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının savaş alt teması üzerinde durdukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de doğal çevre ve somut kültürel miras alt temalarını vurguladıkları tespit edilmiştir. İki öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Aşağıda kültürel miras ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"*Bize eskiden kalan miraslardır. Biz mesela müzeye gidince eskilerden kalan gelenek ve görenekleri öğrenmiş olduk. Müzede pepeçurayı* gördük, eski giysiler eski baltalar dondurulmuş atmacalar vardı. (Ö3)" görüşü eskilerden kalan gelenek ve göreneklerin kültürel miras içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. "*Geçmişten kalan gelenek ve görenekler.* (Ö5)" ifadesi geçmişten kalan gelenek ve göreneklerin kültürel mirası oluşturduğunu vurgulamaktadır. "*Bize eskiden kalan kıyafetler aklıma geliyor.* (Ö7)" görüşü kültürel miras içerisinde eskiden kalan kıyafetlerin de olduğunu ifade etmektedir. "*Dedelerimizden, atalarımızdan geriye kalan mirastır.* (Ö6)" ifadesi dedelerimizden ve atalarımızdan kalan unsurların kültürel mirası oluşturduğunu vurgulamaktadır. "*Kültürel miras denilince eskilerden kalan arsalar aklıma gelmektedir.* (Ö13)" görüşü somut kültürel mirasa vurgu yapmaktadır.

Kültürel miras ile ilgili öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında öğrencilerin ön uygulamada olduğu gibi en fazla eskilerden geriye kalanlar alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir Ayrıca ön uygulamada öğrenciler kültürel miras ile ilgili ölen bir kişiden geriye kalanlar ifadesini kullanırken, son uygulamada ise yapılan etkinlikler sonucunda kültürel miras ve ölen kişinin ardından bırakılanlar arasındaki ayrım fark edilmiş ve ölen kişinin ardından bırakılanlar alt teması son uygulamada vurgulanmamıştır.

Yaşadığımız Yerin Kültürel Mirasını Yakından Görüp İnceleme ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Uygulama Öncesi Görüşler:

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili uygulama öncesi görüşler *mutlu olmak, gururlanmak, ülkemizin değerli olduğunu hissetmek* ve *merak ettiklerini öğrenmek* olmak üzere 4 alt temada toplanmış ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yaşadığımız Yerin Kültürel Mirasını Yakından Görüp İnceleme İle İlgili Uygulama Öncesi Görüşler

Alt temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Mutlu olmak	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{11,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	12
Gururlanmak	$Ö_{3}$	1
Ülkemizin değerli olduğunu hissetmek	$Ö_{3}$	1
Merak ettiklerini öğrenmek	$Ö_{7}$	1

Tablo 10 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili en fazla mutlu olmak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin gururlanmak, ülkemizin değerli olduğunu hissetmek ve merak ettiklerini öğrenmek alt temaları üzerinde durdukları tespit edilmiştir.

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Çok mutlu olurum, gururlanırım. (Ö1)" görüşü yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp incelemenin kişiyi mutlu edip gururlandıracağını ifade etmektedir. "Ülkemizin daha değerli olduğunu hissederim. (Ö3)" ifadesi kişinin kültürel mirasını tanıyarak ülkesini daha değerli hissedeceğini vurgulamaktadır. "*Kendimi çok iyi hissederim ve ilçemi daha iyi tanımış olurum.* (Ö7) " görüşü yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp incelemenin kişinin kendisini iyi hissedeceğini ve ilçesini daha iyi tanıyacağını ifade etmektedir.

Uygulama Sonrası Görüşler:

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili uygulama sonrası görüşler *mutlu olmak, gururlanmak, bilgi sahibi olmak, geçmişe gitmek* ve *fikrim yok* olmak üzere 5 alt temada toplanmış ve Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yaşadığımız Yerin Kültürel Mirasını Yakından Görüp İnceleme İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşler

Alt Temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Mutlu olmak	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	10
Gururlanmak	$Ö_{7,}$ $Ö_{9}$	2
Bilgi sahibi olmak	$Ö_{7}$	1
Geçmişe gitmek	$Ö_{8}$	1
Fikrim yok	$Ö_{11}$	1

Tablo 11 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin en fazla mutlu olmak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili gururlanmak, bilgi sahibi olmak ve geçmişe gitmek alt temaları üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili son görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Gururlanırım çok mutlu olurum, müzeye gittiğimizde eski eserleri görünce çok mutlu oldum. (Ö1)*"* görüşü yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp incelemenin kişiyi mutlu edip, gururlandırdığını ifade etmektedir. "*Mesela müzeye gittik içim ferahladı. Çok mutlu oldum.* (Ö5) *"* ifadesi kişinin kültürel mirasını tanıyarak mutlu olduğunu vurgulamaktadır. "*Benim için çok iyi oldu, yeni şeyler öğrendim. Eski maketleri öğrendim. Karadeniz'in balıkları vardı onları öğrendim.* (Ö7) *"* görüşü ile kültürel miras ile ilgili yapılan gezi ve etkinliklerin kişinin bilgi sahibi olmasını sağladığı ifade edilmektedir. "*Sanki eskiden olanlar gerçekte karşımızdaymış gibi hissettim.* (Ö8)*"* ifadesi kişinin geçmişi bire bir gözlemleyip, yaşadığını ortaya koymaktadır. *"Çok heyecanlanırım müzeye gittiğimizde çok mutlu olmuştum gururlanmıştım.* (Ö9)*"* görüşü ise yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp incelemenin kişiyi mutlu edip gururlandırdığını ifade etmektedir.

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında öğrenciler müze ziyareti yaptıkları için, son uygulamadaki görüşler bu yönde değişiklik göstermektedir.

Yaşanılan Yerin Kültürünü Tanıtma ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Uygulama Öncesi Görüşler:

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili uygulama öncesi görüşler *doğal çevresini, çayını, yemeklerini, giyim- kuşamını, eski insanlarını, evlerini* ve *fikrim yok* olmak üzere 8 alt temada toplanmış ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yaşanılan Yerin Kültürünü Tanıtma İle İlgili Görüşler İle İlgili Uygulama Öncesi Görüşler

Alt Temalar	Öğrenci	Frekans(f)
Doğal çevresini	$Ö_{1,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{12,}$ $Ö_{13}$	7
Çayını	$Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{13}$	5
Yemeklerini	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4}$	3
Giyim- kuşamını	$Ö_{1}$	1
Eski insanlarını	$Ö_{9}$	1
Evlerini	$Ö_{2}$	1
Halk oyunlarını	$Ö_{5}$	1
Fikrim yok	$Ö_{11}$	1

Tablo 12 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin en fazla doğal çevre alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili Rize'nin çayını alt teması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de Rize'nin yemeklerini, giyim- kuşamını, eski insanlarını, evlerini ve halk oyunları alt temalarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Yeşilliklerini, yemeklerini, giysilerini tanıtırdım. (Ö1)*"* görüşü yaşanılan yerin kültürünü doğal çevresi, yemekleri ve giyim- kuşamı ile tanıtmanın önemini vurgulamaktadır. "*Yaylaları ile balıkları ve hamsileri ile tanıtırdım. Bir de havasıyla tanıtırdım***.** (Ö4)" ifadesi yaşanılan yerin doğal çevresi ve yemekleriyle tanıtmanın önemine vurgu yapmaktadır. *"Burası Rize istediğiniz gibi gezip toza bilirsiniz Kaçkarlara çıkabilirsiniz.* (Ö7)*"* görüşü doğal çevrenin güzelliklerini ifade etmektedir. "*Rize'nin yaylalarını hamsilerini ve çaylarını tanıtırdım.* (Ö3)*"* ifadesi yaşanılan yerin kültürünü doğal çevresi, yemekleri ve çayıyla tanıtmanın önemini vurgulamaktadır. "*Derdim ki Rize'nin çayı çok güzel dereleri suları çok güzel.* (Ö13)*"* görüşü yaşanılan yerdeki doğal çevrenin güzelliklerine dikkat çekmektedir. "*Eski insanların iyiliklerini tanıtırdım. (Ö9)"* ifadesi ise yaşanılan yerin insanlarını vurgu yapmaktadır.

Uygulama Sonrası Görüşler:

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili uygulama sonrası görüşler *yemeklerini, doğal çevresini, halk oyunlarını, hayvanlarını giyim kuşamını* olmak ve *fikrim yok* üzere 6 alt temada toplanmış ve Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Yaşanılan Yerin Kültürünü Tanıtma İle İlgili Görüşler İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşler

Alt Temalar	**Öğrenci**	**Frekans(f)**
Yemeklerini	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{11,}$ $Ö_{13}$	10
Doğal çevresini	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{7}$	9
Halk oyunlarını	$Ö_{3,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{12}$	4
Hayvanlarını	$Ö_{3,}$ $Ö_{11}$	2
Giyim- kuşamını	$Ö_{7,}$	2
Fikrim yok	$Ö_{12}$	1

Tablo 13 incelendiğinde görüşü alınan öğrencilerin en fazla yemeklerini alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin önemli bir kısmının yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile Rize'nin doğal çevresi alt teması üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin de Rize'nin halk oyunları, hayvanları (atmaca), giyim- kuşam alt temalarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bir öğrencinin de bu konuda görüş belirtmediği saptanmıştır.

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

"Çayıyla, *muhlamasıyla, yeşillikleriyle, hamsileriyle tanıtırdım.* (Ö1)" görüşü yaşanılan yerin kültürünü yemek kültürü ve doğal çevresi ile tanıtmanın önemini vurgulamaktadır. "Çayıyla, yaylalarıyla, hamsileri ve horonuyla tanıtırdım. Müzemizden ise balıkçıları, eski silahları, atmacaları ve *pepeçuraları tanıtırdım.* (Ö3)" ifadesi yaşanılan yerin yemek kültürü, doğal çevresi, hayvanları ile tanıtmanın önemine vurgu yaparken müzeden de ipuçları vermektedir. "*Hamsisiyle, çayıyla, yeşillikleri, ağaçları ve deniziyle tanıtırdım.* (Ö5)" görüşü yaşanılan yerin yemek kültürüne ve doğal çevresine dikkat çekmektedir. "*Karadeniz' in sularını bu suların muhteşem kokusunu, balıklarını tanıtırdım. Güzel köylerini, dağlarını tanıtırdım. Evleri, yaylarını süslü kıyafetlerini, muhlamasını ve lahanasını tanıtırdım.* (Ö7)" ifadesi ise yaşanılan yerin doğal çevresine, yemek kültürüne, giyim- kuşamına ve evlerine vurgu yapmaktadır.

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili öğrencilerin ön ve son görüşleri karşılaştırıldığında ön uygulamadan farklı olarak en fazla yemeklerini alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin son uygulamada vermiş olduğu cevaplar ön uygulamaya göre çeşitlilik göstermektedir. Etkinlikler kapsamında öğrenciler müzeye götürüldüğü için, son uygulamadaki görüşler bu yönde değişiklik göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel amacı sosyal bilgiler öğretiminde kültür ve miras öğrenme alanında yer alan sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmak olan çalışma sonucunda öğrencilerin genel olarak sözlü ve yerel tarih uygulamaları sonrasında görüşlerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuç, alanyazında sözlü ve yerel tarih uygulamalarına ilişkin olumlu yönde öğrenci görüşleri bulgusuna ulaşan birçok çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir (Işık, 2002; Avcı Akçalı, 2007; Avcı Akçalı & Aslan, 2007; Sarı, 2007; Işık, 2008; Yeşilbursa, 2008; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; İncegül, 2010; Selanik Ak & Deveci, 2011; Avcı Akçalı, 2013; Kaya, 2013; Öztaşçı, 2017; Dere, 2017).

Aile tarihinin araştırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin son görüşlerinin uygulama öncesi görüşmeye göre çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Avcı Akçalı (2007) çalışmasında aile tarihinin araştırılmasının öğrencilerde kalıcı bilgiler sağladığı, öğrencilerin kendilerini birer küçük tarihçi gibi hissettikleri, geçmiş

ve gelecek arasında bağ kurdukları tespit edilmiştir. Bu sonuç ile araştırmanın sonucu benzerlik göstermiş olup aile tarihinin araştırılmasının öğrencilerin derse karşı bakış açısını değiştirdiği ve derse aktif olarak katıldığı söylenebilir.

Gelenek ve göreneklerimizin geçmişten bugüne değişimine ilişkin uygulama sonrası öğrenci görüşleri incelendiğinde ön görüşmenin aksine en fazla oyunların değişimi alt temasının vurgulandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle eski oyunlar ile ilgili olan etkinlikleri göz önünde bulundurarak cevaplar verdiği görülmüştür. İncegül (2010) yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin bilgisayar oyunlarından ziyade oyunlarında eski oyunlara yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucu ile bu sonucun benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Gelenek ve göreneklerimizi öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada sözlü tarih ifadesine yer vermedikleri saptanırken yapılan etkinlikler sonrasında son uygulamada ise öğrencilerin sıkça sözlü tarih ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ön uygulamada öğrenciler müze ziyareti ifadesini kullanmazken son uygulamada etkinlikler kapsamında müzeye gidildiği için müze ziyareti alt temasına vurgu yapmışlardır. Avcı Akçalı ve Aslan (2012) yaptıkları araştırmada sözlü tarih uygulamalarının sınıf içerisinde kullanılmasının öğrenme ortamını zenginleştirdiği, tarihi zevkli hale getirdiği ve öğrencilerin birer tarihçi sorumluluğu alarak tarihle kendisi arasında bağ kurduğu; Kandemir (2017) çalışmasında sözlü tarih etkinliklerinin öğrencide araştırma inceleme becerisini geliştirdiği, eleştirel düşünme ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı; Sarı (2007) sözlü tarih uygulamaları ile öğrencilerin birinci elden kaynaklara ulaşmaya çalıştığını ve küçük birer tarihçi gibi gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin yapılan etkinlikler ile sözlü tarih kavramına yer verdiklerini, sözlü tarih uygulamalarından zevk aldığını ve derslerde sözlü tarih uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada sözlü tarih ifadesine yer vermedikleri saptanırken yapılan etkinlikler sonrasında son uygulamada ise öğrencilerin sıkça sözlü tarih ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Sarı (2007) sözlü tarih uygulamaları ile öğrencilerin birinci elden kaynaklara ulaşmaya çalıştığı, küçük birer tarihçi gibi hareket ettikleri, kendinden önceki kuşakları daha iyi anlamaya çalıştıkları, değişim ve sürekliliği algıladıkları, aldıkları cevaplarla kendi tarih algılarını oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2013) çalışmasında öğrencilerin ön uygulamada sözlü tarih kavramına yer vermezken yapılan etkinlikler ile son uygulamada sözlü tarih kavramını çağrıştırdıklarını ifade etmiştir. Elde edilen sonuç ile araştırmanın sonucunun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda sözlü tarih etkinliklerinin yer aldığı konularda öğrencilerin kendilerini tarihin içerisinde hissederek adeta küçük birer tarihçi rolüne büründükleri ve geçmişte yaşamış olan insanların hayat hikâyelerini öğrenmek için istekli oldukları tespit edilmiştir.

Tarihi olayları öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada müze ziyareti ifadesine yer vermedikleri saptanırken son uygulamada etkinlikler kapsamında müzeye gidildiği için müze ziyareti alt temasına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Kültürel miras ile ilgili uygulama sonrası öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamada olduğu gibi en fazla eskilerden geriye kalanlar alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ön uygulamada öğrenciler kültürel miras ile ilgili ölen bir kişiden geriye kalanlar ifadesini kullanırken son uygulamada ise yapılan etkinlikler sonucunda kültürel miras ve ölen kişinin ardından bırakılanlar arasındaki ayrım fark edilmiş ve ölen kişinin ardından bırakılanlar alt teması son uygulamada vurgulanmamıştır. Avcı Akçalı (2007) gezi etkinliği sayesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri ve kültürel mirasa karşı daya duyarlı hale geldikleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda yapılan sözlü ve yerel tarih uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklerle öğrenciler kültürel mirasın ne olduğunu öğrenerek kültürel mirasa karşı duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşadığımız yerin kültürel mirasını yakından görüp inceleme ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön görüşmede olduğu gibi en fazla mutlu olmak alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlikler kapsamında öğrenciler müze ziyareti yaptıkları için, son uygulamadaki görüşler bu yönde değişiklik göstermektedir. Işık (2002) yaşanılan yerin kültürünü ve tarihini tanıma amaçlı yapılan gezi uygulamalarının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu uygulamaların derslerde kullanılmasının derse karşı olan ilgiyi arttırdığını, tarih öğretiminde büyük bir sıkıntı olan ezberciliğin ortadan kaldırdığını, öğrencilerin yaşanılan yerin tarihini, kültürünü görerek somut öğrenmenin sağlandığını ve öğrencilerin tarihin içerisinde yer aldığını tespit etmiştir. Avcı Akçalı (2007) tarih konularının öğretiminde yararlanılan gezi etkinliklerinin derse karşı ilgiyi arttırdığı ve gözle görülür bilgiler elde edilmesini sağladığını tespit edilmiştir. Ulutaş (2018) öğrencilerin yaşadıkları yerle ilgili bilgi edinmelerinden mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar ışığında sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yararlanılan gezi etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, merak duygusunu arttırdığı, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağladığı ve yaşanılan kültürün tanınması üzerinde etkili olduğu söylenilebilir.

Yaşanılan yerin kültürünü tanıtma ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ön uygulamadan farklı olarak en fazla yemeklerini alt temasını vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin son uygulamada vermiş olduğu cevaplar ön uygulamaya göre çeşitlilik göstermektedir. Etkinlikler kapsamında öğrenciler müzeye götürüldüğü için, son uygulamadaki görüşler bu yönde değişiklik göstermektedir. Kılıç (2018) yaptığı çalışmada yapılan yerel ve sözlü tarih kapsamında yapılan gezilerle öğrencilerin yaşadıkları yeri ve oranın kültürünü daha yakından tanıma fırsatı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmanın sonucu benzerlik göstermiş

olup yapılan gezi etkinliği sayesinde öğrencilerin yaşadıkları yerin kültürünü daha yakından tanıma fırsatı bulmuşlardır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Sosyal bilgiler derslerinde sözlü ve yerel tarih etkinliklerine daha çok yer verilmelidir. Burada en önemli görev öğretmene aittir. Öğretmenler derslerinde bu tarz etkinliklere yer verebilirler.

2. Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin sözlü ve yerel tarih uygulamalarının amaçlarında da yer alan *küçük birer tarihçi* gibi hareket etmelerini sağlayacak sözlü ve yerel tarih çalışmalarına yer vermeleri önerilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin yakından uzağa ilkesinden hareketle çevrelerinde bulunan rahatça gidebilecekleri yerler ile ilgili araştırma yapmaları ve aile büyükleri ile görüşmeleri istenilebilir.

3. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yaşanılan yeri tanıtıcı uygulamalar dersin işlendiği sınıf ile sınırlı kalmayıp okullarda bu yönde sergiler yapılması önerilebilir.

4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tarih konularının geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak sözlü tarih yöntemi kapsamında drama yöntemi ile öğretilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Avcı Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Avcı Akçalı, A. (2013). Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: yerel tarih (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Avcı Akçalı, A. & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 669-688.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demircioğlu, İ. H. (2005). *Sözlü tarihin bir öğretim yaklaşımı olarak tarih derslerinde kullanımı* II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van.

Dere, İ. (2017). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Gökkaya, A. K &. Yeşilbursa, C. C. & (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.

Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler (6. sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4).

İncegül, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Kandemir, K. (2017). *Tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Kaya, M. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Miles, M.B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.

Özer. E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci, başarı, beceri ve tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Selanik Ay, T. & Deveci, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: bir eylem araştırması. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 83-115.

Ulutaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

Uygun, S. (2011). Türkiye'de sözlü tarih araştırmaları ve öğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 50, 95-112.

Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Tübar-XXIII* .

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Tıpkı Basım.

Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar- Sivas ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden temin edilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (293-319)

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ GRAFİK TASARIM KAZANIMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlhami DİKSOY[1], Levent MERCİN[2]

1 Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-ge Birimi İlkadım/SAMSUN, ilhamidiksoy@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002 7011 6338.

2 Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Görsel İletişim Tasarımı Bölümü Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA, levent.mercin@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 5721 6054.

Geliş Tarihi: 17.06.2019 **Kabul Tarihi:** 01.11.2019

Öz: Son yüzyıllarda teknolojinin gelişmesi ve nüfusun artması ile birlikte iletişime duyulan ihtiyaç da artmıştır. İletişimdeki artan bu ihtiyacın karşılanmasında, grafik tasarım önemli bir rol üstlenmiştir. İki boyutlu masaüstü yayıncılığın yanı sıra, günümüzde hareketli ve etkileşimli grafik tasarım ürünleri de kullanılır hale gelmiştir. Bu denli işlevsel ve gelişen bir mecranın eğitiminin temel eğitim düzeyinde ele alınması bir ihtiyaçtır. Bu araştırma, güncellenen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki (1-8) grafik tasarım ile ilişkili kazanımları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaç edinmiştir.

Araştırmada nitel yöntemlerden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı döneminde Samsun İlinde görev yapan 28 görsel sanatlar öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler, içerik analizine göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, GSDÖP'nı, grafik tasarım kazanımları açısından yeterli buldukları ve uygulayabildikleri anlaşılmıştır. Ancak program kaynaklı olmayan (araç-gereç, mekân, malzeme, aldıkları lisans eğitiminin yetersizliği vb.) durumlardan ötürü sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları lisans eğitiminden dolayı grafik tasarım ile ilgili bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı, bu yüzden konu belirlemede zorlandıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Görsel Sanatlar, Grafik Tasarım, Kazanım, Öğretim Programı

EVALUATION OF GRAPHIC DESIGN ACHIEVEMENTS IN THE VISUAL ARTS CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' OPINION

Summary:

With the development of technology and population, communication requirement has increased in recent centuries. In meeting this increasing demand, Graphic Designing has an important role. Sprite and interactive graphic products have been used recently, together with two dimensional desktop publishing. It is a requirement to be taken in hand training this functional and developed issue in in the level of basic study. This research aimed to evaluate the acquisitions about graphic designing in updated Visual Art Curriculum (1-8) according to the teachers' thoughts.

Qualitative Interview method was used in the research. 28 Visual arts teachers were interviewed teaching in Samsun in 2018-2019 Academic year. Data was analysed and construed according to content analysis. In Research, it was understood that teachers found the VAC (Visual Arts Curriculum) sufficient and applicable in terms of graphic designing acquisitions. However, it was stated that teachers have some problems which are not resulted from the programme (such as lack of material and facility, and insufficient undergraduate education). Also it was stated that these teachers didn't have sufficient undergraduate education about graphic designing, just because of this they have difficulties in determining subject matters.

Keywords: Basic Study, Visual Arts, Graphic Design, Acquisition, Curriculum.

Giriş

Problem Durumu

İlk insanların, ataları için gerçekleştirdiği ritüeller, söylediği şarkılar, yaptıkları danslar ve avlanma sahnelerini mağara duvarlarına betimlemeleri, sanatın eskiden beri varlığını kanıtlayan göstergelerdir. Görsel kültürün ön plana çıktığı günümüzde ise insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Bu durum günlük yaşantımızın en basit ayrıntıları diyebileceğimiz nesnelerde dahi kendisini göstermektedir. Bu özellikleriyle sanat, bireyin yaşamının hemen her anında onun ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Çünkü sanat, "her yeni kuşağı bir önceki

kuşağa bağlayan, dolayısıyla insanlığın sürekliliğini" (Özsoy, 2003:19) sağlayan alanlardan biridir.

Sanat, insanın duygu ve düşüncelerini, çizgi, renk, biçim, ses, söz, ritim vb. gibi belli öge, ilke ve yöntemlerle bir amaç doğrultusunda belli bir estetik kaygı içerisinde etkili ve özgün biçimde ifade etme eylemi olarak da adlandırılabilir. Ayrıca sanat farklı toplum, kültür, sosyal yapı, etnik köken veya güç grupları arasında köprü vazifesi gören; onların birlikte yaşayabilmeleri için çaba göstermelerini sağlayan bir olgudur (Mercin ve Alakuş, 2007).

Sanat eğitimi, her insana yönelik olarak, psikolojik farklılıkların gözetilerek ruhsal gereksinimlerinin doyurulması için genel eğitim içerisinde (Türkdoğan, 1986:15) vazgeçilmez bir eğitim alanıdır. Bir başka ifade ile sanat eğitimi, bireyin kendini ifade etmesini, estetik değerleri ile duygudaşlık yetisinin gelişmesini, yaratıcı düşünce ve tasarlama becerisinin gelişmesini, çevresindeki toplumsal ve sosyal olaylara ve problemlere karşı duyarlı olmasını ve bunlara yönelik özgün çözüm önerileri geliştirebilmesini de sağlar (Mercin ve Diksoy, 2016). Bu bağlamda sanat eğitiminin, bireyin duygu dünyasının gelişimine destek olan, dünyaya farklı bir gözle bakabilmesini sağlayan, bireyin eleştirel düşünme becerileri kazanmasına katkı sağlayan, estetik beğeni algısını geliştiren, yaratıcılığı teşvik eden, duyarlı olmayı ve farkındalık oluşturmayı vb. sağlayan bir eğitim alanıdır denilebilir.

Sanat eğitimi içerisinde görsel sanatlar eğitimi özel bir alanı oluşturur. Çünkü tüm sanat dallarının birbirini tamamlama ve zenginleştirme özelliği olduğu gibi, kendine has unsurları içerisinde barındıran özel bir alan olduğu da bilinmektedir. Örneğin söz sanatlarında hitabet öne çıkarken, aynı sözlerin estetik biçimde düzenlenerek iki boyutlu yüzey üzerinde sunulması görsel sanatlar alanına girer.

Görsel sanatlar eğitimi Gökay'a (2009:16) göre, öğrencilerin farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz ederek, bunları içerik olarak değerlendirebilmelerini; görsel sanat eserlerini incelerken analitik ve eleştirel düşüncelerle yaklaşmalarını, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlamları tanımlamalarını ve sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmelerini ve bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmelerini sağlar. Dolayısı ile görsel sanatlar eğitimi, genel eğitim bütünlüğü içerisinde üzerinde önemle durulması gereken alanlardan biri olarak kabul edilebilir.

Türkiye'de son zamanlarda artan nitelikli eğitim talebini karşılamak ve geleceğin şartlarına uygun bireyler yetiştirmek, hem şimdiki Türk Eğitim Sisteminin hem de sivil toplum kuruluşlarının görevleri arasındadır. Bireyin geleceğe hazırlanmasında, her ne kadar genel eğitimin, yani geniş anlamıyla bilinen eğitimin payı olsa da, örgün eğitimin ağırlığı daha fazladır. Çünkü genel eğitim bireyin yaşantısında doğal bir süreç içerisinde gerçekleşirken, örgün eğitim planlı hareket etmeyi zorunlu kılar. Örgün eğitimin en önemli yapı taşlarından biri, ders öğretim programlarıdır. Programların

niteliği verilecek eğitimin amacına ulaşmasına yardım eder. Program hem öğretmeni hem de öğrenciyi doğrudan etkiler. Alan eğitimine yönelik kazanımları içeren programlar, bilgiden uygulamaya kadar birçok unsuru barındırır.

Son yüzyılda teknolojinin gelişmesi ve nüfusun artması ile birlikte iletişime duyulan ihtiyaç da artmıştır. İletişimdeki artan bu ihtiyacın karşılanmasında, grafik tasarım önemli bir rol üstlenmiştir.

Grafik tasarım günlük hayatta insanın belki de en fazla karşılaştığı görsel sanat ürünlerinden biridir. Çünkü grafik tasarım ürünlerinin insanın yaşamını kolaylaştırmayı amaç edinen bir özelliği vardır. Ayrıca "grafik tasarım bir tür dildir ve iletişim kurmak içindir. Birçok şeyi herkes tarafından daha anlaşılır hale getirmek, evrensel semboller biçimine dönüştürerek hayat kurtarmak, yönlendirmek, bilgi aktarmak, sevgi, barış, saygı vb. değerler konusunda duygu birliği oluşturmak gibi farklılıklarla ve ince detaylarla yaşamı zenginleştirmeye yarar. İnsanların aynı zamanda yeni fikirlerde, fantastik öykü ve manzaralarda kaybolmalarına ve sunulan bilgileri sorgulayıp, itiraz etmelerine de yardım eder " (Mercin, 2013:4).

Görsel kültürün egemenliğindeki dünyamızda var olan iletişim talebi, insanın yaşamında her türlü iletişim türünde (afiş, ambalaj etiketleri, yazılı basılı nesneler, kitap kapakları, semboller, pul tasarımı, uluslararası yol işaretleri, trafik levhaları, ışıklandırma, reklam, tv, bilgisayar vb.) kendini göstermektedir. Çevremizde görsel olarak algıladığımız grafik tasarım içinde yer alan görsel iletişim medyaları, toplumsal yaşamdan insanlara gerekli bilgi, mesaj iletmede etkinliğini ve gücünü yitirmeden devam ettirmektedir (Demir, 1993).

İki boyutlu masaüstü yayıncılığın yanı sıra, günümüzde hareketli ve etkileşimli grafik tasarım ürünleri de kullanılır hale gelmiştir. Bu denli işlevsel ve gelişen bir mecranın eğitiminin dikkate alınması bir ihtiyaç olmuştur. Grafik tasarım eğitiminin temel eğitimde verildiği derslerden biri de Görsel Sanatlar dersidir.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımların yeterliliği, programdaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir olup olmadığı, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğu vb. cevap bekleyen konuların ders yürütücüsü öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi, bu araştırmanın gerekçesini oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, "görsel sanatlar dersi öğretim programındaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi" amaç edinmiştir. Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: Buna göre;

1. Görsel sanatlar dersi öğretmenleri grafik tasarım konularını uygularken, mezun oldukları ana sanat dalına bağlı sorunlar yaşamakta mıdır?

2. Görsel sanatlar dersi öğretmenleri grafik tasarım ile ilişkili kazanımları uygularken, süre, malzeme, araç-gereç vb. unsurlar kazanımların yerine getirilmesini etkilemekte midir?

3. Görsel sanatlar dersi öğretmenleri GSD 1-8 sınıflar ders öğretim programında yer alan öğrenme alanlarındaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımları grafik tasarım konularıyla ilişkilendirmede sorunlar yaşamakta mıdır?

4. Görsel sanatlar dersi öğretmenleri GSD 1-8 sınıflar ders öğretim programında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları işlerken teknik konusunda sorunlar yaşamakta mıdır?

5. Görsel sanatlar dersi öğretmenlerine göre GSD 1-8 sınıflar ders öğretim programında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımlar yeterli mi?

6. Görsel sanatlar dersi öğretmenlerine göre GSD 1-8 sınıflar ders öğretim programında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımlar sınıf düzeylerine göre uygun mudur?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel yöntemlerden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların öğretimine yönelik Samsun ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan Görsel Sanatlar Dersi öğretmenlerinden 28'i ile görüşme yapılmıştır. Görüşme Formunda yer alan sorular uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. İki bölümden oluşan soruların birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde araştırmanın ana ve alt amaçlarına ulaşabilmek için tasarlanmış görüşme soruları yer almıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma ilk ve ortaokul basamağında yer alan 1-8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Samsun ilinde görev yapmakta olan yansız örnekleme yöntemiyle seçilen 28 Görsel Sanatlar dersi öğretmeni ve veri toplama aracında yer alan sorular ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorum

Ders öğretim programları, dersin genel ve özel amaçlarını, felsefesini, dersin uygulama esaslarını, öğrenme alanlarını, ünite konularını, ölçme ve değerlendirme süreçlerini, sınıf düzeyine göre kazanım ve o kazanıma ilişkin var ise açıklamalarını içeren yazılı bir belgedir. Temel eğitim düzeyinde öğrenme sürecindeki programlardan biri olan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, yukarıda belirtilen çerçevede hazırlanmış programlardan biridir. Ancak görsel sanatlar alanının kendine has özelliğinden dolayı program içerisindeki kazanımlarda öğrencilerin hem iki boyutlu hem de üç boyutlu çalışma yapabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. İki boyutlu çalışmaların

yapılabileceği kazanımlar ise içerisinde resim sanatından grafik tasarıma, el sanatlarından temel tasarım uygulamalarına kadar geniş bir alanı kapsayacak bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Özellikle güncel ve popüler alanlardan biri olan grafik tasarım ile ilişkili kazanımlar, teknolojik olanakların da kullanılabileceği ve böylece öğrencilerin ilgi duyabileceği konuların seçilebileceği esnek bir yapıda oluşturulmuştur. Oluşturulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 2017 yılında güncellenmiş, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Günümüzde insanların iletişime duyduğu ihtiyaç ve ona harcadığı zaman, önceki yıllara göre artmıştır. Artan bu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir rol üstlenen grafik tasarım, birçok alanda kullanılan matbaa, internet, televizyon ve basın yayın alanlarında ihtiyaç duyulan önemli bir alan olmuştur. Önemi giderek artan grafik tasarımın, eğitimi de önem kazanmıştır.

Grafik tasarım eğitiminde öğrenciler, grafik tasarıma ilişkin kazanımları genel olarak uygulamalı olarak öğrenirler. Grafik tasarım eğitiminin uygulama boyutunda ise tasarımın temel ilke ve elemanları öne çıkar. Ancak şekil ve göstergeler böyle olmasına rağmen gösterenler sosyal, kültürel ve evrensel değerlere bağlı kalınarak sağlanır. Grafik tasarım ile ilgili her tür bilgi ve uygulama konusu, eleştirel bir yaklaşımla verilir. Yani öğrencilere, bilginin evrensel ya da yerel kültür unsurlarını içerdiği, yansıyan değil yansıtılanı da anlaması gerektiği bilinci verilir. Öğrencilerin GSD'de grafik tasarım ile ilişkili kazanımlarda imgelerin ya da herhangi bir göstergenin kullanım biçimlerine geniş yer verilmesi, göstergelerin ayrımının farkında olmalarına yardım eder. Dolayısıyla öğrenci herhangi bir görüntüyü okuma eyleminde, imge ile mesaj arasındaki bağı yakalar, bilinçli olarak anlamlandırır ve çalışmalarında uygular. Bu tarz eğitimlerin verilmesi gereken en önemli düzey ise temel eğitim düzeyidir.

Temel eğitimde yer alan Görsel Sanatlar dersindeki grafik tasarım ile ilişkili kazanımlarda öğrenciler, grafik tasarım ürünlerine nasıl bakmaları gerektiğini, bir üründeki imgeleri-simgeleri tanıyıp anlamlandırmayı, yorumlamayı ve aynı zamanda kurmuş olduğu anlamsal bağlantıları tasarımında kullanabilmeyi öğrenirler. Grafik tasarım ile ilişkili kazanımlarda grafik tasarım ürünündeki imge, simge ve sembollerin neyi temsil ettiğini, hangi kültürü yansıttığını, sembol, imge ve simgelerin tasarımda kullanılmasının nedenini, tasarımda iletilen mesaja sağladığı anlamı fark edebilir ve bunlara bağlı olarak örtük anlamlarını okuyabilir.

İletişimin bu denli yoğun yaşandığı günümüz dünyasında iyi bir grafik tasarım eğitimi bireye görsel kültür adına zenginlik katar. Bu yüzden bireyin grafik tasarım eğitimi alması önemlidir ve gereklidir. Grafik tasarım ürünlerini küçük yaşlarda tanımak ve hatta onunla ilgili becerileri elde etmek bireyin sorumluluk almasına, grafik tasarım okur-yazarı olmasına, toplumsal olaylara duyarlılık göstermesine vb. katkı sağlayacaktır. Bireyin bu ve buna benzer becerileri elde etmesinin yollarından biri de Görsel Sanatlar Dersi Programı içerisinde yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımların amacına uygun gerçekleştirilebilmesidir.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin GSDP'ndaki Grafik Tasarım İle İlişkili Kazanımlara Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu boyutunda nitel yöntemlerden biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmış, bu kapsamda Samsun ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinden 28'i ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Aşağıda araştırmanın ana ve alt amaçlarına ulaşabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre,

Tablo 1: Grafik tasarım konularını uygularken karşılaşılan problemler nelerdir?

S.A.	Öğrencilerin ***hayal güçlerini*** *kullanamama sıkıntısı*
E.K.	Öğrencilerin ***yaratıcı düşüncelerini*** *kullanamama sıkıntısı*
B.D.	*Yaratıcılık* ***yeni bir fikir bulma*** *konusunda (orijinal)sıkıntı yaşanmaktadır*
O.A.	***Kopyacılık. Bilgisayarsız çalışma zorunluluğu. Süre sınırlaması****.*
K.D.	*Baskı teknikleri uygulanırken* ***kesici alet kullanımı****, yapılan çalışmaların kurumadan toplanmak zorunda olunması,* ***sürenin yetersiz*** *kalması, amblem- logo vb uygulamalarda öğrencilerin* ***cetvel pergel vs aletlerin kullanımını bilmemesi****.*
R.Ö.	Öğrencinin ***yaratıcılık konusunda eksikliği ve materyal eksikliği***
U.B.	*Okulumuzun Görsel Sanatlar* ***atölyesinin olmayışı*** *uygulama açısından ana nedeni oluşturuyor.*
S.U.	*Atölye olmayışı*
C.S.	*Her hangi bir sorun yaşamıyorum*
E.S.	***Uygun atölye ortamının olmaması materyal eksikliği*** *ve* ***zamanın kısıtlı olması*** *konuların işlenmesini olumsuz yönde etkilemekte*
F.İ.	***Ders kitaplarının bulunmaması****, çocukların hazır bulunurluk seviyelerimin yetersiz olması*
N.D.	***Okulun yeterli imkânlarının olmayışı*** *çocukların yaratıcılığını sınırlaması*
E.K.	*Okul* ***donanımlarının yetersizliği****,* ***ders saatinin yetersizliği****,* ***ders materyallerinin*** *getirilmemesi*
S.K.	***Bilgisayar gibi teknik araçların okulumuzda olmaması*** *ve* ***grafiğe ilginin öğrencilerde az olması***
K.A.	Öğrencilerin ***grafik tasarımla ilgili geçmiş bilgilerinin olmaması*** *grafik tasarımı plastik sanatların bir parçası olarak görmemeleri*
F.P.	***Bilgisayarlı grafik gösterme*** *şansım yok.*
S.B.	*Grafik tasarım konularını uygulayabiliyoruz.*
H.A.	***Malzeme yetersizliği***
B.A.	***Teknolojiden yararlanamamak***

Y.B.	Öğrencilerin bir şeyler tasarlaması bulunduğunuz çevre ve öğrenci düzeylerine göre bazen zor olabiliyor. Çoğu zaman görsel sanatlar dersinde çok temel düzeydeki konuları bile aktarmada zorluk yaşarken ***tasarıma yönelik bir şeyleri anlatmak ve anlaşılmak zor olabiliyor***
E.T.	*Bir sorun yaşamıyorum*
C.R.	Çocukların ***hayal gücünün yeteri kadar gelişmemiş olması***
G.S.	*Sınıfımda **akıllı tahtanın olmayışı**, konuları görsel olarak anlatmada ve ifade etmede zorluk yaşatmakta, **malzeme ve araç gereç eksikliği, bilgisayar laboratuvarının yetersizliği.***
N.Ş.	*Ne kadar sadeleştirme yapılmalı kısmı **zorluyor.***
İ.G	*Grafiksel anlamda çizim yapmakta* öğrencilerin zorlanması Öğrencideki tasarlama yeteneğinin basit düzeyde ve fazla resimsel kalması.
H.T.	*Konuları anlatırken güçlük yaşanması.* Örnek gösterildiğinde de ***benzerine kaçılarak*** özgün fikirler çıkmaması *ve **gerekli ortamın** olmaması*
Ö.B.	Öğrencilere amblemi anlatırken mecburi verilen örnekler reklam içeriyor. Ortaokul öğrencileri sadeleştirme konusunu tam kavrayamayabiliyor. *İllüstratif çalışmalar sıklıkla çıkıyor.*
H.Y.	*Malzeme sorunu*

Tablo 1. İncelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının yeterli düzeyde olmaması, malzeme, araç-gereç ve kitap vb. materyal eksikliği, ders süresi ve teknolojik olanakların (bilgisayar, akıllı tahta vb.) yetersizliği, öğrencilerin konu hakkında ön bilgi düzeylerinin düşük olması, malzeme kullanımının yeterince bilinmemesi, öğrencilerin zorlanması, atölyelerinin olmayışı, bazı konuların sadeleştirilmesi yüzünden konunun kavranamaması gibi hususlardan dolayı Görsel Sanatlar dersini uygularken problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Buna bulguya göre öğretmenlerin çoğunun, görsel sanatlar dersinde grafik tasarım konularını işlerlerken programa bağlı olmayan dış etkenlerden dolayı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin grafik tasarım ile ilgili ön bilgilerinin olmamasını, teknolojik araç-gereç ve cihazların olmayışını, özgün fikirler çıkmamasını ve ders süresinin dersi işlemeye yetmemesini bir gerekçe olarak göstermişlerdir.

Tablo 2: Mezun olduğunuz okul GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanım konularını uygulamanızda yeterli mi? Eğer cevabınız hayır ise lütfen açıklayınız.

S.A.	*Yeterli*
E.K.	*Hayır.* ***Sınırlı bir grafik eğitimi aldım***
B.D.	*Hayır.* ***Grafik tasarım eğitimini az aldım***
O.A.	*Paü resim iş için hayır. Paü'de* ***grafik tasarım dersi sadece özgün baskıdan ibaretmiş gibi işleniyor.*** *Asıl önemli olan temel tasarım atlanıyor. Verilen bilgiler çok üst düzey ortaokul ve liselere uyarlamak gerekiyor. Çalışmaları yaparken ana malzemeye alternatif malzeme üretmek gerek örneğin linol yerine dokusuz 1cm strafor ve linol* bıçağı yerine kalem kullandık.
K.D.	*Evet*
R.Ö.	*Hayır. Yan dalım grafik tasarım olmasına rağmen* ***bu alanda çok sınırlı bir eğitim aldım.***
U.B.	*Evet*
S.U.	*Hayır.* ***Bizim dönemimizde her şeyi el ile saatlerce günlerce uğraşarak ortaya çıkardık*** *şimdiki fiziki koşullar imkânlar üst düzey*
C.S.	*Hayır.* ***Grafik bilmiyorum.***
E.S.	*Hayır.* ***Temel tasarım kısmını hiç görmedik.***
F.İ.	*Hayır.* ***Hocalar yetersizdi.***
N.D.	*Hayır.* ***Sadece baskı dersi işledik.***
E.K.	*Hayır.* ***Yeterli grafik eğitimi aldığımı düşünmüyorum****.*
S.K.	*Hayır.* ***Grafik hiç görmedim.***
K.A.	*Yeterli*
F.P.	*Hayır.* ***Bilgisayar kısmını hiç görmedik****.*
S.B.	*Yeterli.*
H.A.	*Hayır.* ***Eski usul grafik eğitimi idi*** *...bilgisayar ağırlıklı değil*
B.A.	*Hayır, atölye yok*
Y.B.	*Hayır.* ***Hocalarım iyi değildi****.*
E.T.	*Hayır.* ***Fiziki imkânlar yoktu****.*
C.R.	*Evet* ***yeterli***
G.S.	*Evet*
N.Ş.	Hayır, ana sanatım resimdi. **Temel tasarım düzeyinde bilgiye sahibim**.
İ.G	**Yeterli**
H.T.	**Evet**
Ö.B.	Evet
H.Y.	Hayır **güzel sanatlar lisesinde aldığım eğitim** üniversitede aldığım eğitimden daha etkiliydi

Tablo 2'e bakıldığında öğretmenler, mezun oldukları okulun, GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanım konularını uygulamalarında yeterli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin açıklamaları incelendiğinde, lisans düzeyinde yeterli grafik tasarım eğitimi almadıklarını, grafik tasarım eğitiminin baskı teknikleri olarak algılandığını, hocalarının iyi olmadığını, eski usul eğitim aldıklarından dolayı bilgisayar vb. teknolojik bilgileri görmediklerini belirtmişlerdir. Bir kısmı da ana sanat dalı olarak resim aldığını, almış olanlardan bir kısmı ise grafik tasarım eğitimini sadece bir dönem aldığını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları eğitimin yeterli düzeyde grafik tasarım eğitimini içermediği söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini uygularken grafik tasarım ile ilişkili kazanımları tam anlamıyla yerine getiremedikleri belirtilebilir. Bu veriyi destekleyen benzer bir araştırmada Mercin ve Diksoy (2016), görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde grafik tasarım ile ilgili kazanımları verirken zorlandıklarını tespit etmiştir.

Tablo 3: Grafik tasarım ile ilişkili kazanım konularını uygularken malzeme ve araç-gereç kaynaklı sorunlar yaşamakta mısınız? Eğer yaşamaktaysanız lütfen açıklayınız.

S.A.	*Evet, öğrencilerin **sosyo- ekonomik durumları** dersin kalitesi ile paralel*
E.K.	*Evet, öğrencilerin **maddi durumlarının olmayışı dersin niteliğini etkiliyor**.*
B.D.	*Yaşanmamaktadır. Bütün öğrencilerin temin edebileceği malzemeler kullanılmaktadır.*
O.A.	*Evet, **araç gereç bulmak çoğu zaman imkânsız,** ilçede olmanın dezavantajını yaşıyoruz. İldeki okullar bile bazen istediği araç gereci **il dışından getirtebiliyor**. İnternetin bu konuda faydası büyük oluyor. Ancak az önce de dediğim gibi alternatif araç gereç bulup uygulamaları bölge imkânlarına uyarlamak daha ekonomik.*
K.D.	Öğrencilerin bir kısmının malzeme getirmemesi *başta olmak üzere kesici alet ve cetvel vs. kullanımı en büyük problemdir.*
R.Ö.	*Evet. Mesela grafik tasarımında çizimlerinin bilgisayar ya da tablet yerine el ile yapılması **süreci çok yavaşlatan bir konu.***
U.B.	*Okulumuz **taşımalı ve yatılı öğrencilerin** bulunduğu bir okul o yüzden araç gereç ve **malzeme sorunu sürekli yaşadığımız bir sorun.***
S.U.	Çocuklarla malzeme sıkıntısı çekmiyoruz *..fakat **sınıflar 35-37 kişi**.. atölye yok*
C.S.	*Hayır*
E.S.	*Yaşamaktayız her öğrencinin **gelir düzeyi farklı olduğundan istenilen malzemeler getirilmemekte** bundan kaynaklı bu derslerdeki materyallerin okul idaresi tarafından ya da milli eğitim Bakanlığınca karşılanması daha iyi olacağı kanaatindeyim. Ayrıca **grafik tasarımla alakalı konuların bilgisayarlar eşliğinde işlenmesi hususunda gerekli ortamın sağlanması** çok daha faydalı olacaktır.*
F.İ.	*Evet*
N.D.	*Evet internet*

E.K.	*Evet. Öğrencilerin araç gereç getirmeme durumları dolayısıyla* ***konular işlenememekte uygulama yapılamamaktadır.***
S.K.	*Fiziki ortam ve öğrencilerin* ***bir cetveli bile getirmesinden kaynaklanan sorunlar***
K.A.	*Yaşamaktayım öğrencilerin* ***pergel cetvel vb. aletleri görsel sanatlar dersinin bir parçası olarak görmemeleri*** *sorun teşkil ediyor.*
F.P.	*Hayır. Geri dönüşüm öncelikli seçimler yaparım.*
S.B.	*Hayır*
H.A.	***Yaşamaktayız***
B.A.	*Sebep* ***ekonomik***
Y.B.	*Hayır*
E.T.	*Yaşamıyorum*
C.R.	*Hayır, kırtasiyelerden temin ediliyor.*
G.S.	***Evet, yaşıyorum****, akıllı tahta, konularla* ***ilgili araç gereç ve bilişim*** *laboratuvar yetersizliği*
N.Ş.	***Okul sıraları çalışmaya uygun değil****. Fakat öğrenciler ders araç-gereçlerini getiriyor.*
İ.G	*Evet. Cetvel pergel kullanımı ile çizimlerin desteklenmesi gerek ve* ***bilgisayara aktarma ve düzenleme aşamasına geçilemiyor****.*
H.T.	Öğrencilerin ***bir çoğu pergel dahi kullanmamış oluyorlar*** *hatta cetveli nasıl kullanacağını bilmiyorlar,*
Ö.B.	***Grafik tasarım konularında cetvel pergel gibi ölçüm araçları*** *ile kuru boyalar yeterli oluyor. Yetersiz olduğu zamanlarda farklı boya tipleri ve kolaj çalışması da iyi oluyor.*
H.Y.	Evet köy okulu olduğumuzdan dolayı araç gereç sıkıntısı hep var

Tablo 3. İncelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmı, GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların uygulanmasında malzeme ve araç-gerece dayalı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu soruya ilişkin açıklamalara bakıldığında ise, okulun ilçede olması, okulun taşımalı öğrencilerden oluşması, atölye olmaması, bilgisayar olmaması, öğrencilerin ekonomik durumunun uygun olmaması, sosyo-kültürel yapı, sınıfların kalabalık oluşu vb. gibi unsurları gerekçe olarak gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu veriye göre, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini uygularken malzeme ve araç-gerece dayalı problemler yaşadıkları bu nedenle grafik tasarım ile ilişkili kazanımları yeterince uygulayamadıkları söylenebilir.

Tablo 4: Grafik tasarım ile ilişkili kazanım konularını uygularken ders süresine bağlı sorunlar yaşamakta mısınız? Eğer yaşamaktaysanız lütfen açıklayınız.

S.A.	*Hayır, süre konusunda esneklik imkânımız var ayrıca yıllık planlarda konu sürelerini istediğimiz oranda ayarlayabilmekteyiz*
E.K.	*evet,* ***haftada 1 ders saati yani 40 dk .hangi*** işe yeter
B.D.	*Yaşanmamakta.*
O.A.	*Baskı konuları* ***tek derse sığdırılamaz****. Ve bir* ***sınıf mevcudu 25'i geçiyorsa*** *uygulamayı evde yapmalarına da izin vermiyorsam genellikle haftalar süren bir çalışma olabiliyor.*
K.D.	*Süre* çalışmaların tamamlanmasına kesinlikle yetmemektedir.
R.Ö.	*Evet yaşıyorum.* ***Materyal eksikliği süre sarfiyatını artırıyor.***
U.B.	*Tabi ki her işte olduğu gibi süreklilik ve kesintiye uğramamış olmak önemli.* ***40 dakikalık bir süre mevcut şartlarda yetersiz.***
S.U.	*Süre zaten yetmiyor* ***haftada 1 ders saati yani 40 dk. hangi*** işe yeter. *Ben etkinlikleri 4-6 haftaya yayıyorum mecburen*
C.S.	*Evet. Çünkü* ***ders saatimiz yeterli olmamaktadır.***
E.S.	*Bir sınıfla haftada sadece 40dk ders işleyebiliyoruz bunun da belli bir bölümü yoklama ve açıklamalarla geçtiğinden* ***zaman konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz****. Bir hafta sonra aynı konuya devam ederken öğrencileri motive etmek ve* ***derse hazırlamak oldukça güç*** *oluyor. Ders saatlerimizin arttırılması başta öğrencilerimiz olmak üzere hepimizin faydasına olacaktır*
F.İ.	*Evet, 40 dk lik ders* ***yetersiz gelmekte.***
N.D.	*Okul öğrencilerden kaynaklı* ***sorun yasıyorum*** *malzeme eksikliği internet*
E.K.	*Evet. Ders saati* ***konuyu işlemek ve uygulama yapmak için yetersiz kalıyor****. Kesinlikle ders saati arttırılmalıdır.*
S.K.	*Hayır*
K.A.	*Yasamaktayız görsek sanatlar dersinin 1 saat olması k****onu bütünlüğü açısından oldukça yetersiz.***
F.P.	*Evet.* ***En gerçek problemimiz budur.***
S.B.	*Hayır*
H.A.	*Zaman* ***yetmemektedir***
B.A.	*Ders* ***saatinin az olması***
Y.B.	*Hayır*
E.T.	*Süre konusunda ilk anda özgün ürünler çıkmayabiliyor*
C.R.	*Surenin* ***az olduğunu düşünmekteyim****.*
G.S.	*evet,* ***Süre yetersiz geliyor****.*
N.Ş.	*Hayır*
İ.G	***Süre sıkıntısı yok.***
H.T.	*Bir ders* ***açıklamaya örneklemeye harcanmakta***
Ö.B.	*Sadece grafik tasarım değil bütün konuları* ***işlerken süre ile ilgili sıkıntı*** *yaşıyoruz. Bir hafta konuyu anlatıp diğer 1 ya da 2 haftada öğrencilerden etkinlikleri yapmasını beklemek iyi olmuyor.*
H.Y.	*Köy okulu olunca* ***seçmeli resim dersini de alıyorum süreyle ilgili bi*** sıkıntı yaşamadım

Tablo 4. Gözlemlendiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretim sürecinde süre kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir. Haftalık bir ders saatinin konuları anlatmaya yetmediğini, özellikle kalabalık sınıflarda kırk dakikanın büyük bir kısmının yoklama, öğrencileri motive etme, konuya giriş vs. işler ile geçtiğini vurgulamışlardır. Uygulanacak olan etkinliğin bölünmesinin dersin verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini ve grafik tasarım konularını uygularken süreye yönelik sıkıntılar yaşadıkları ve dersi verimli işleyemedikleri söylenebilir.

Tablo 5: GSDÖP'nda yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları işlerken hangi konuları tercih edersiniz? Niçin?

S.A.	*Müfredat programı ile ilgili* ***yorum yapamayacağım***
E.K.	Şuan ***yorum yapamayacağım***
B.D.	*Amblem logo afiş gibi çalışmalar öğrencinin ilgisini çekmektedir*
O.A.	*Kazanımları* ***hatırlayamadım***
K.D.	*"Benim Müzem" konusuyla* ***broşür, amblem ve afiş çalışmaları*** *yaptırmayı tercih ediyorum. Hem araştırma yaparak müze bilinci kazanırken hem de yaratıcılığını ön plana çıkaracak tasarımlar oluşturabiliyorlar. "Blok Yazı" uygulaması ile* ***tipografiyi öğretilirken boşluk-doluluk kavramları üzerinde*** *de durulabiliyor. Özgün baskı teknikleri ile uygulamaların orijinal yapımları ve ünlü baskı resim sanatçılarını tanımaları sağlanırken, bu tekniklerin sınıf ortamında basite indirgenmiş yakın uygulamalarını yaptırıyorum.*
R.Ö.	*Yaratıcılığı olumlu destekleyen konu ve kazanımlar her zaman tercihimdir.*
U.B.	***Afiş, amblem ve logo tasarımı*** *konularını tercih ederim. Bu konuların sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kazandırması açısından güzel bir zemin oluşturduğunu düşünüyorum.*
S.U.	***Tipografi-grafiti-amblem logo****. Çünkü ilgileri bu yönde*
C.S.	***Amblem, logo, piktogram, afiş, tipografi***
E.S.	***Afiş, Logo, amblem, baskı, piktogram***
F.İ.	*Bu soru beni aşıyor.*
N.D.	*Mekân Zıtlık odak nokta*
E.K.	***amblem logo broşür afiş*** *vb. hayata dönük oldukları için.*
S.K.	***Amblem ve logo,*** *sebebi hayata hayal gücü ile hazırlayan güzel bir konu olması*
K.A.	***Logo çalışması afiş çalışması piktogram*** *çalışmaları bulunduğun eğitim kademesine daha uygun olduğunu düşündüğün için tercih ediyorum.*
F.P.	Çevresel, kültürel ve ekonomik faktörleri göz önüne alarak seçim yaparım. Öğrencinin merak, heves ve *motivasyonunu uyandıracak konuları tercih ederim.*
S.B.	***Logo, amblem, afiş tasarımı, piktogram, exlibris*** *çalışmaları*
H.A.	***Kitap kapağı ve el broşürü****.* Çocukların dikkatini çektiği için.
B.A.	*Daha çok kağıt kalemle ilgili kazanımlar*
Y.B.	*Genel anlamda bulundukları çevreden konu örnekler veriyorum.*

E.T.	***amblem-logo,afiş***
C.R.	*Somut konuları tercih ederim. Çünkü çocukların anlayabilmelerini daha çok kolaylaştırıyor.*
G.S.	***Amblem, logo, afiş, özgün baskı*** *teknikleri*
N.Ş.	***Sadeleştirme- kent sembolleri-tipografi***
İ.G	***Logo. amblem. graffiti. afiş tasarımı****. İsim düzenleme. soyut geometrik çalışmalar.*
H.T.	*Yaşantılarında* ***kullanabilecekleri konular ilgi çekebilir****. Kendi formanı tasarla gibi..*
Ö.B.	*5-8 arası sadeleştirme,* ***amblem, afiş ve broşür tasarımı*** *yaptırıyorum.*
H.Y.	***Logo amblem*** *gibi daha üretici işler* çıkıyo

Tablo 5. e bakıldığında, öğretmenlerin neredeyse tamamı grafik tasarım ile ilişkili kazanımları işlerken konu olarak logo, amblem, afiş, baskı resim, broşür çalışmaları, kitap kapağı tasarımı yaptırmayı tercih ettiklerini belirtmişleridir. Ayrıca çok az öğretmen ise graffiti, piktogram ve exlibris yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu bu tasarımları yaptırmalarının gerekçesini açıklamamış, açıklayanlar ise kolay olduğu, yakın çevreden örnek verilebildiği, günlük hayata uyarlanabilir olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin öğretim programındaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımlar hakkında istenilen düzeyde bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu bulguya göre, GSDÖP'ki grafik tasarım konularıyla ilişkilendirilebilecek özellikle güncel konular var iken geleneksel tasarım ürünlerinin yaptırılıyor olması, öğretmenlerin program kazanımlarına göre hareket etmediklerini göstermektedir.

Tablo 6: GSDÖP'ında "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları hangi konularla ilişkilendirmektesiniz? Niçin?

S.A.	***Amblem logo***
E.K.	***Renk, çizgi, doku, perspektif***
B.D.	*Zentangle*
O.A.	*Konuları hatırlamıyorum.*
K.D.	***8.1.4. 8.1.9.*** *kazanımlarını* ***blok yazı ve afiş uygulamalarıyla****,* ***7.1.1/ 7.1.8.*** *kazanımlarını* ***Kent Sembolleri ve Negatif-Pozitif*** *konularıyla,* ***6.1.5/ 6.1.2/6.1.9*** *kazanımlarını Güzel Ülkem konusuyla* ***afiş tasarımı*** *yaptırırken,* ***5.1.175.1.7*** *kazanımlarını* ***renklerle grafiksel tasarım*** *çalışmaları ile ilişkilendiriyorum.*
R.Ö.	*"Çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır" kazanımı* ***grafik tasarım ve uygulama sürecine uygun*** *bir kazanım.*

U.B.	***G.8.1.9*** Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır .(***amblem, logo ve afiş tasarımı*** *konularını işlerken)* ***G.8.3.1*** *Sanat eserinde kullanılan görsel dilin ifadeleri aktarmadaki etkisini analiz eder.(**Amblem, logo ve afiş tasarımı** konularını işlerken)* ***G.8.3.****6Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların etkisini analiz eder.(**Amblem, logo ve afiş tasarımı** konularını işlerken)* ***G.8.3.7*** *Popüler kültürün günümüz görsel sanatlarına etkisini açıklar.(**Amblem, logo ve afiş tasarımı** konularını işlerken)*
S.U.	***Afiş çalışmaları ve piktogramlar*** *ile kültürler arası etkileşimler* ülkeleri ve ülkemizi tanıyalım *konularını seçiyorum çünkü farklı kültürler dikkatlerini çekiyor*
C.S.	***Renk, çizgi, doku, perspektif, valör***
E.S.	*Figür mekan ilişkisini* ***kolaj çalışmaları*** *ile*
F.İ.	*Bu soru* ***beni aşıyor***
N.D.	Üc *boyutlu çalışma*
E.K.	***Amblem afiş broşür*** *ile ilişkilendiriyorum. Konuyu yalın ve net aktardığından.*
S.K.	***Amblem logo***
K.A.	*Ders planındaki kazanımları daha çok günlük hayatta kullanılabilecek ve sosyalleşmesine katkıda bulunabilecek kazanımlarla ilişkilendirmeye çalışıyorum.*
F.P.	***Motif, geleneksel el sanatları, kent sembolleri, piktogram*** *vb.*
S.B.	***G.5.1.1****. (fikirleri tasarlama, eskiz yapma vs)* *G.5.1.5. (**Bilgisayar kullanımı**)* *G.5.1.7. - G.6.1.4, - G.6.1.9 G.7.1.8 - G.8.1.4 - G.8.1.9.* ***G.7.3.1****.* ***G.7.3.7*** *G.8.1.3*
H.A.	***Medya okuryazarlığı ile ilişkili***
B.A.	***Yorum yapamayacağım***
Y.B.	*Tasarım noktasında bir* ***afiş*** *yapılacağında bulunduğu çevreden konular vermeye çalışıyorum. Sanat günleri ya da yıllık planda o haftaya denk gelen bir belirli gün ve haftalar konusu. Öğrencilerin daha çabuk anlamlandırabilmesi ve* ***kendi bulunduğu çevreden*** *daha fazla örnek verebileceğini çalışmasını daha rahat yapabileceğini ve kendini daha iyi ifade edebileceğini düşündüğüm için.*
E.T.	***Müze eğitimi***
C.R.	Çağdaş ***medyadaki imaj, yazı ve sembol*** *gibi unsurları etkisini analiz eder. Böylece çocuklar günümüz teknolojisine ayak uydurmuş oluyor.*
G.S.	*Görsel sanat elemanları ve tasarım ilkelerini göz* önünde bulundurma kazanımları *ile ilişkilendirmekteyim.*
N.Ş.	*G.7.3.kent sembolleri (**resim ve grafik tasarım bir arada olduğu için**)*
İ.G	***Soyut ve yazı kullanımı*** *gerektiren konuları grafiksel işlemeyi tercih ederim*
H.T.	***Sadeleştirme***
Ö.B.	*Cevap vermesem*
H.Y.	***Afiş tasarımı kitap kapağı tasarımı veya broşür*** *tasarımı daha iyi oluyor*

Tablo 6. İncelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını bu soruya net bir cevap verememiştir. Vermeye çalışanlar da öğrenme alanı sırasını karıştırmış, başka bir öğrenme alanının kazanımlarını yazmışlardır. Yine örnek verenlerin neredeyse tamamı grafik tasarımı; logo, amblem, afiş tasarımı üçlüsünden ibaret olduğunu gördükleri anlaşılmaktadır. Gerekçesi ile ilgili bir açıklama belirtmemişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin ders öğretim programını yeterli düzeyde incelemediği, programa tam anlamıyla hâkim olamadığı, program okur-yazarı olmadığı söylenebilir.

Tablo 7: GSDÖP'ndaki "Kültürel Miras" öğrenme alanında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları hangi konularla ilişkilendirmektesiniz? Niçin?

S.A.	***G.7.3.6*** *Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar-****Kent sembolleri***
E.K.	***Kazanımları hatırlayamadım***
B.D.	***Müzecilik***
O.A.	*Bu soruyu* ***geçelim***
K.D.	***5.2.2/5.2.3*** *Kendi müzemi kuruyorum- Müze kart ve broşür tasarımı,* ***6.2.2./6.2.4*** *Anadolu Uygarlıkları grup çalışması,* ***7.2.3./7.2.2*** *Kent sembolleri,* ***8.2.2./8.2.4*** *Benim müzem konularını ilişkilendiriyorum.*
R.Ö.	*"****Tasarımlarında, yaşadığımız dönemin getirdiği teknolojik gelişmelerden hareketle dijital teknolojiyi kullanır.****" kazanımı kültürel mirasımızı aktarmada uygun bir kazanım olabilir.*
U.B.	***G.6.2.4.*** *Anadolu uygarlıklarına ait eserleri müzeler aracılığıyla inceler.(müze broşürü tasarlama)* Öğrenciler hem Anadolu uygarlıklarına ait eserleri tanımış oluyor hem de tasarım sürecinde yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştiriyor. ***G.7.3.6.*** *Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.(Kent sembolleri konusu işlerken)Kentlerin sosyal dokularının ve öne çıkan özelliklerinin ayırt edilip öğrenciler tarafından kendi çalışmalarında yer bulması bu kazanımın kazandırılmasında etkili oluyor.*
S.U.	*Kültürel miraslarımızdan özellikle* ***Türk halı kilim motifleri ile ebru. Minyatür ve çini sanatı*** *uyguluyoruz*
C.S.	*Türkiye* ***tanıtım afişi, müze broşürü***
E.S.	***Geç***
F.İ.	***Bu soru beni aşıyor***
N.D.	***Eser inceleme*** *popüler kültürün sanata etkisi*
E.K.	***afiş ve broşürle****. görsel ifade olarak öğrenme alanını iyi anlatmaktadır.*
S.K.	***Amblem logo*** *tasarımı*
K.A.	*Afiş çalışmasını bir müze ya da* ören yerinin tanıtımında *kullanarak hem* ***grafik tasarım kazanımlarını hem kültürel miras*** öğrenme alanındaki kazanımlar ilişkilendiriyoruz
F.P.	*Kültürel miras öğrenme alanında* ***grafik tasarım konularını tercih etmiyorum****. Nasrettin hoca fıkrası çalışabiliriz. Ya da Anadolu efsanelerini, bir* ***etnografya müze logosu*** *olabilir. Medeniyetlerin sembolleri araştırılabilir.*

S.B.	***G.5.2.1.*** *(farklı kültürlerin tasarımları incelenebilir.)* ***G.6.2.6.*** *(alandaki meslekler incelenebilir)* ***G.7.2.1. G.7.2.3*** *(tasarımcıların üslupları)* ***G.8.2.2.*** *(Tasarımcıların bu konuda örnek çalışmaları incelenir)*
H.A.	***Tarihi yapı ve folklor.***
B.A.	***Yorum yapmasam…***
Y.B.	*Merkezde bulunduğum için müzeleri aktif olarak kullanmaya* ***müze de etkinlik planlayıp dersi orada işliyorum*** *mekânlar el verdikçe.*
E.T.	***müze*** eğitimi
C.R.	***Mimari eserim konulu çalışmalar*** *yapıp kültürel miraslarımızı yasatmalarını sağlamış oluyoruz.*
G.S.	Kültürel miras ***müzecilik öğrenme alanları ile ilişkilendirilir****.*
N.Ş.	*G.8.2.4* ***broşür tasarımı***
İ.G	Çok ***eski ürünlerin üzerindeki desenler çizimler*** *grafik tasarımla ilişkilidir. Ayrıca el sanatları örnekleri çizerken boyarken ya da kendimiz oluştururken bu alanla ilgili ilişki kuruyorum örnekler kullanıyoruz.*
H.T.	*Kendi kültürel tarihini bilir.* şehir ***amblemleri*** *ile*
Ö.B.	*Kültürel mirası anlatırken bir eserin müzeye götürülmesi üzerine bir drama çalışması yaptırıyorum. Böylece ülkeden kaçırılan eserlerin kültürel mirasımızı nas*ıl olumsuz yönde etkilemiş olduğ*unu anlamalarını sağlıyorum.* ***Müzeler ile ilgili broşür yaptırıyorum.***
H.Y.	***Müzeler konusu ile ilişkilendiriyorum*** *ülkemiz bu duruma gayet elverişli bir ülke*

Tablo 7'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu GSDÖP'ndaki "Kültürel Miras" öğrenme alanında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları hangi konularla ilişkilendirdiklerine yönelik net yanıt verememiş ve konu-kazanım ilişkisini belirtememişlerdir. Belirtenler ise genel olarak; 5.2.2., 5.2.3. Kendi müzemi kuruyorum- Müze kart ve broşür tasarımı, 6.2.2., 6.2.4. Anadolu Uygarlıkları grup çalışması, 7.2.3., 7.2.2., Kent sembolleri, 8.2.2., 8.2.4. kazanımlarını benim müzem konuları ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Gerekçesini ise belirtmemişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrenme alanını karıştırmış diğer öğrenme alanlarından kazanım örnekleri vermiştir. Bu bulgunun, öğretmenlerin programdaki öğrenme alanlarındaki kazanım konu ilişkisini yeterince anlayamadıkları, program okur yazarı olmadıklarını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 8: GSDÖP'ndaki "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanında yer alan grafik tasarım ile ilişkili kazanımları hangi konularla ilişkilendirmektesiniz? Niçin?

S.A.	***Afiş, el ilanı***
E.K.	***Amblem logo***
B.D.	***Afiş***
O.A.	*Geç*
K.D.	***8.3.4/8.3.6*** *blok yazı uygulamaları,* ***7.3.6/ 7.3.8*** *kent sembolleri,* ***6.3.2/6.3.3*** *Sanal âlemin tarih koridorları ve güzel ülkem (afiş),* ***5.3.2/ 5.3.3 /5.3.6*** *kendi müzemi kuruyorum konularını ilişkilendiriyorum.*
R.Ö.	***"Bilgi ve deneyimlerin sanat eserine yönelik bakış açısını nasıl etkilediğini açıklar "kazanımı*** *sanat eleştirisi ve estetik konusuna uygun bir kazanımdır, çünkü öğrenci geçmiş ve günümüzdeki sanat eserlerini, teknolojiyi kullanarak daha kolay ulaşabilir ve kıyaslayabilir.*
U.B.	***G.8.3.6****. Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların etkisini analiz eder.(Amblem, logo ve afiş tasarımı konuları işlerken.)* ***G.6.3.1.*** *Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.(müze broşürü)*
S.U.	***Renkler oran orantı formlar v.s***
C.S.	***Sanat eleştirisi***
E.S.	***Geç***
F.İ.	***Bu soru beni aşıyor***
N.D.	***Eser inceleme değerlendirme***
E.K.	***afiş ve broşür***
S.K.	*Amblem logo*
K.A.	*Grafik tasarım kazanımlarını* ***soyut renk tasarımlarını eleştirerek*** *ilişkilendirmeye çalışıyorum*
F.P.	*Görsel okuma çalışmalarında* ***fotoğraf ve grafik reklam eserlerini tercih edebiliyorum****. Güncel, hedefi net ve ilgi çekici buluyor öğrencilerim.*
S.B.	***G.5.3.2 - G.5.3.3 - G.6.3.1 - G.6.3.3. G.6.3.6 - G.7.3.1. G.7.3.2 G.7.3.7 - G.8.3.1 -G.8.3.6 - G.8.3.7****(grafik tasarım çalışmaları incelenir.)*
H.A.	***Sanatçı eserleri***
B.A.	***Eser inceleme***
Y.B.	***8.3.1.*** *kazanımı ve* ***7.3.2.*** *kazanımını* ***7 ve 8.*** sınıflarda daha çok eser inceleme yoluna gidip öğrencilerin biraz daha düşünmelerini sorgulamalarını anlamalarını sağlamaya çalışıyorum. Eser incelemeyi 5. sınıflarla ya akıllı tahta da ya da Resim Heykel Müzesinde orijinal eser karşısında eser incelme ile yapıyorum.
E.T.	***Eleştiri,*** *ürünün anlatmak istediği düşünceyi anlatıp anlatmadığı*
C.R.	***Sanatçıların topluma sağladığı katkıları açıklar konulu kazanımı*** *ele alıp çocukların eleştiri de yapabilmelerini sağlamak.*
G.S.	***Görsel sanat elemanları ve tasarım ilkeleri*** *ile ilişkilendirilir.*

N.Ş.	***G.8.3.5 eserimin eleştirisi G.7.3.5 eserimin eleştirisi G.6.3.1 grubumla sanat etkinliği dosyası hazırlıyorum***
İ.G	*El sanatları* özellikle çini ile ilişkilendiriyorum. *Dönemsel özellik gösteren dünyaca ünlü soyut sanat eserlerinin incelendiği röprodüksiyonları inceleyip grafiksel soyut tasarımlar oluşturuyoruz.*
H.T.	***Estetiğin güzel görme sanatı olduğunu bilir**. Kendi estetik algısını oluşturur.*
Ö.B.	*Sanat eleştirisi için yalnızca resim konularını kullanıyorum **grafik tasarım ile ilişkilendirmiyorum**. Yalnızca geometrik desenler oluştururlarken bazı öğrencilerin çalışmaları kandinsky andırıyor o zaman örnek göstererek eleştirmelerini sağlıyor ve bilgi veriyorum.*
H.Y.	***Bu konuları pek işleyemiyorum açıkçası***

Tablo 8. Gözlemlendiğinde bu soruya cevap veren öğretmenlerin bir kısmı, GSDÖP'ndaki "Sanat Eleştirisi ve Estetik" öğrenme alanı ile ilişki kurmak yerine diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla ilişkilendirmişlerdir. Kazanım örneği veren öğretmenler genel olarak grafik tasarım ile ilişkisi olmayan kazanımları örnek vermiş, gerekçesini ise açıklamamışlardır. Bir kısım öğretmen ise soru hakkında fikir beyan etmek istememiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin kazanım ve öğrenme alanlarını yeterince anlayamadıkları, kazanımlar ile konuları ilişkilendirmekte zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 9: GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

S.A.	***Yeterli***
E.K.	***Yeterli***
B.D.	***Yeterli***
O.A.	*Geç*
K.D.	***Evet***
R.Ö.	***Kısmen***
U.B.	*Ana sanat eğitimi grafik tasarım olan bir öğretmen için tabiiki yeterli değil. Grafik tasarımının öğrencilerin farklı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.*
S.U.	***Evet***
C.S.	***Evet***
E.S.	***Evet***
F.İ.	***Evet***
N.D.	***Evet***
E.K.	*hayır. Sayısı arttırılabilir.*
S.K.	***Evet***
K.A.	***Yeterli** olduğunu düşünüyorum*

F.P.	*Sadece süre yetersizliği söz konusu.* ***Kazanımlar olgun ve türetmeye elverişli.***
S.B.	***Yeterli.***
H.A.	***Yeterli***
B.A.	***Yeterli***
Y.B.	***Evet***
E.T.	***Yeterli***
C.R.	***Evet,*** *yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü zaman kısıtlı olduğu için fazla etkinlik yaptırmada sıkıntı yaşıyoruz.*
G.S.	*Yeterli değil. Daha fazla kazanım olmalı.*
N.Ş.	***Yeterli oluyor***
İ.G	***Yeterli****.*
H.T.	*Hayır*
Ö.B.	***Grafik tasarım 1-8 arası öğrencilere zor geliyor****. Resim yapmak istiyorlar. Ders saati de az olunca sıkılıyorlar 3 hafta aynı konuyu işlemekten.*
H.Y.	*Daha artırılabilir* ***farklı kazanımlara ihtiyaç duyulabiliyor.***

Tablo 9. Gözlemlendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını grafik tasarım ile ilişkili kazanımların yeterli olduğunu düşünmektedir. Bir kısım öğretmen ise süre sıkıntısı nedeni ile fazla etkinliğe yer veremediklerini, kazanımların esnek ve türetmeye elverişli olduğunu dile getirmişlerdir. Buradan hareketle öğretim programındaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 10: GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların sınıf düzeylerine göre uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

S.A.	***Evet***
E.K.	***Uygun***
B.D.	***Sınıf seviyelerine uygun***
O.A.	*Geç*
K.D.	***Evet.***
R.Ö.	***Kısmen****, hatta yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya yönelten ve sonuç olarak daha farkında, estetik anlayışı açısından daha gelişmiş kişilere dönüştüren bir program kullanılmalı. Dönemimizin estetik anlayışı çok zayıf, öncelik buna verilmeli bence.*
U.B.	***Evet düşünüyorum.***
S.U.	***Evet***
C.S.	***Evet***
E.S.	***Evet***

F.İ.	***Evet***
N.D.	***5.*** sınıflarının düzeyinin üstünde**.** *Nedeni ise ilkokulda görsel sanatlar dersi almadan altyapısız olarak geliyor.*
E.K.	***Evet.***
S.K.	***Evet***
K.A.	***Evet, uygun olduğunu düşünüyorum***
F.P.	***Evet.***
S.B.	***Uygun.***
H.A.	***Sınıf düzeyinin biraz üzerinde.*** Özellikle 5. Sınıflarda biraz daha hafif olabilirdi.
B.A.	*Daha çok* ***pilot okullar baz alındığı için, bu bölge okullarına biraz ağır*** *geliyor*
Y.B.	***Evet.*** *5 sınıftan itibaren kademeli şekilde ivme kazanan kazanımlarla öğrencilerin özellikle grafik tasarım konularında düzeylerine uygun olarak şekillendiğini düşünüyorum.*
E.T.	***Evet.*** *çocukların seviyelerine uygun.*
C.R.	***Evet,*** düşünüyorum çocukların düzeyine uygun konular.
G.S.	***Sınıf düzeylerine uygun***
N.Ş.	***Evet***
İ.G	***Uygun hale getirerek işliyoruz.***
H.T.	*Hayır*
Ö.B.	*Tam olarak değil.* ***Kazanımların yapılabilmesi için yeterli süre yok****. Kazanımlar bence hem çok fazla hem de her bölge için uygun değil. 1 saatlik ders için çok fazla kazanım ve konu var.* ***5. Sınıflar arasında ilkokulda resim yapmadan gelen öğrencilerim var, boyaya dokunmaya korkan öğrenci var.*** *Çocuklar çok hazırlıksız*
H.Y.	*Genellikle* ***5.sınıf uygulamaları daha da genişletilebilir*** *bazı konular ve kazanımlar gereksiz gelebiliyor* öğrencinin daha önce hiç görmediği ve zevkli vakit geçirebileceği konular ve kazanımlar daha iyi olabileceğini düşünüyorum

Tablo 10.'a bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların sınıf düzeylerine göre uygun olduğu; sadece bir öğretmenin beşinci sınıflar için kazanımların ağır olduğu, bir öğretmenin ise uygun olmadığı ve bir öğretmenin ise 5. Sınıf düzey kazanımlarının genişletilebileceği görüşündedirler. Yeterli olmadığını düşünen öğretmen açıklamasında, öğrencilerin ilkokulda görsel sanatlar dersini yeterli düzeyde almadan ortaokula geldikleri için öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çektiklerini gerekçe olarak belirtmiştir. Bu veriye göre GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımların sınıf düzeyine göre uygun olduğu söylenebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Son yüzyılda nüfusun artması, şehirlerin büyümesi, zamanın kıymetli bir unsur haline gelmesi, iletişime duyulan ihtiyacı ve ona harcanan zamanı önceki zamanlara

göre arttırmıştır. İletişimdeki artan bu ihtiyacın karşılanmasında rol üstlenen grafik tasarımın, günümüzde önemi daha da artmıştır. Afiş, dergi, kitap, katalog, broşür vb. gibi iki boyutlu kurumsal kimlik tasarımları; çevre mimarisinde üç boyutlu ürünler hala kullanılmaya devam ederken, teknolojinin yaşantımıza soktuğu internet, bilgisayar, cep telefonları bunların kullanımı esnasındaki yazılım ve ara yüz tasarımları ve hareketli olarak stüdyoda tasarlanan film jeneriklerine kadar birçok alanda farklı ürünlerin günlük yaşantımızda şıkça kullanılıyor olması, grafik tasarıma olan ihtiyacı ve önemi göstermektedir. Dolayısı ile bu araştırmada grafik tasarımın, güncellenen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki (1-8) kazanımlarla ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaç edinilmiştir.

Araştırmada öğretmenler öğrencilerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının yeterli düzeyde olmamasını, malzeme, araç-gereç ve kitap vb. materyal eksikliği, ders süresi ve teknolojik olanakların (bilgisayar, akıllı tahta vb.) yetersizliğini, öğrencilerin konu hakkında ön bilgi düzeylerinin düşük olmasını, malzeme kullanımının yeterince bilinmemesini, atölyelerinin olmayışını, bazı konuların sadeleştirilmesinden dolayı konunun kavranamamasını görsel sanatlar dersini uygularken yaşadıkları problem oarak görmektedirler. Buna göre öğretmenlerin çoğunun, görsel sanatlar dersinde grafik tasarım konularını işlerlerken programa bağlı olmayan dış etkenlerden dolayı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Özellikle problem olarak öğrencilerin ön bilgilerinin olmamasının, teknolojik araç-gereç ve cihazların olmamasının, özgün fikirler çıkmamasının, ders süresinin yetmemesinin bir gerekçe olarak gösterilmesi anlamlıdır. Ayrıca bu veri, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini uygularken öğretim programında yer alan uygulama esaslarını tam anlamıyla okumadıklarını, bu yüzden de yerine getiremediklerini göstermektedir. Çünkü özellikle GSDÖP'nın uygulama esasları incelendiğinde, programdaki kazanımların yerine getirilmesinde öğretmene esnek bir yapı sunmaktadır; yani program kazanımlarının uygulanmasında süre sıkıntısının yaşanmasının mümkün olmadığı ifade edilebilir. Bu duruma göre öğretmenlerin GSDÖP'nı yeterince incelemedikleri belirtilebilir.

Öğretmenler, mezun oldukları okulun GSD'ndaki grafik tasarım konularını uygulamalarında yeterli olup olmadığı hakkında, genel olarak yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin açıklamaları incelendiğinde, yeterli grafik tasarım eğitimi almadıklarını, grafik tasarım eğitiminin baskı teknikleri olarak algılandığını, hocalarının iyi olmadığını, eski usül eğitim aldıklarından bilgisayar vb. teknolojik bilgileri içermediğini belirtmişlerdir. Ancak "sanatta olduğu gibi teknolojide de yaratıcılık vardır, ama bu yaratıcılık insan yaşantılarına fayda sağlayacak şekilde mantıklı ve verimli bir şekilde oluşturulmuştur. Bu nedenle sanat ve teknoloji, tasarımlara form ve estetik görünüm kazandırma aşamasında paydaş olurlar. Bu anlamda ne sanatı teknolojiden, ne de teknolojiyi sanattan ayırmak mümkündür (Tepecik, Arslan ve Eyiol, 2005:46). Dolayısı ile eğitim çağın gerekliliklerine hatta geleceğe yönelik olmalıdır. Yani lisans düzeyinde verilen eğitim, geleceğin teminatı olacak olan ilk ve ortaokul öğrencilerinin nitelikli eğitim alabilmesini doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin bir kısmı, mezun oldukları okulun GSD'ndaki grafik tasarım konularını uygulamalarında yeterli olmadığı yönündeki görüşlerine, ana sanat olarak resim aldığını, almış olanlardan bir kısmı ise grafik tasarım eğitimini bir dönem aldığını gerekçe olarak göstermişlerdir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin lisans düzeyinde yeterli grafik tasarım eğitimi alamadıklarını göstermiştir. Halbuki önemi giderek artan bir alanın eğitiminin lisans düzeyinde yeterince verilmemiş olması bir eksikliktir. Görsel Sanatlar dersinin sadece resim eğitimi veya onun türevleri olan baskı resim teknikleri vb. alanlar olarak görülmesi ve başta grafik tasarım olmak üzere diğer alanların (fotoğraf, animasyon, seramik, heykel, tekstil, mimari vb) önemsenmemesi kabul edilir bir durum değildir. Çünkü sanatsal kuramlar ve estetik nitelikler ele alındığında Stokrocki ve Kırışoğlu'na (1997:1.10) göre grafik tasarım (afiş, illüstrasyon, kitap kapağı vb.), işlevsel kurama örnek olarak verilmektedir. Yani estetik kuramları oluşturan alanlardan biri olan işlevsellik kuramının göz ardı edilmesi, görsel sanatlar eğitimini de sekteye uğratacaktır.

Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmede, öğretmenlerin geneli GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımları sınıf düzeyine göre yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak 28 öğretmenden biri tamamen biri de kısmen beşinci sınıf kazanımlarının çocukların seviyelerine göre ağır olduğu yönünde fikir beyan etmiş fakat bu görüşe gerekçe olarak öğrencilerin, ilkokulda görsel sanatlar dersini yeterli düzeyde almadan ortaokula geldikleri için konuları anlamada güçlük çekildiği açıklamasını getirmişlerdir. Bu durum, çoğu okulda görsel sanatlar dersinin sınıf öğretmenlerince yürütüldüğünden, özellikle grafik tasarım gibi çok geniş bir alan bilgisini ve tecrübesini gerektiren alan eğitiminin alınmamasından kaynaklı olan bir olgu olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin programa ve grafik tasarım konularına yeterli düzeyde hâkim olmadıklarından kaynakladığı ve ayrıca lisans eğitimi alan dışı olan öğretmenlerin görsel sanatlar dersi öğretmeni olarak atanmış olmalarından kaynaklandığı da söylenebilir. Nitekim mezun olduğunuz okul GSD grafik tasarım konularını uygulamanızda yeterlimi? Eğer cevabınız hayır ise lütfen açıklayınız? (Bkz: Tablo 2.) soruna yönelik, öğretmenlerin çoğunluğu hayır cevabını vermişlerdir.

Programın uygulanma esası GSDÖP'nın sarmal bir yapıda yerine getirilmesini, bilgi ve uygulamaların basitten zora doğru gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Program 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar birbirini tamamlayan ve geliştiren kazanımlardan oluşmuştur. Sınıflar arasındaki bir kopukluk, öğrencilerin hedeflenen kazanımları yerine getirebilmesine engel olacaktır. Bu yüzden GSDÖP'nı yürüten öğretmenlerin kazanımların içeriği oluşturan bilgi, beceri, teknik, yöntem ve araç-gereç ile değerlendirme yapma konusunda yetkin olması gerekmektedir. Aksi durumda program amacına ulaşamayacaktır.

GSDÖP'ndaki genel ifadeler içeren ve kazanımları uygulayabilme sürecinde öğretmene olabildiğince esneklik sağlayan bir yapıda tasarlanmasına, ülkenin her köşesinde her türlü sosyo-kültürel yapıdaki okullarda rahatlıkla uygulanabilecek durumda

olmasına rağmen, programa ilişkin uygulama sürecinde sıkıntı yaşadıklarını belirten çok az öğretmenin, kendi bilgilerini özellikle grafik tasarım eğitimi konusunda güncellemedikleri, program okur-yazarı olmadıkları, programın öğrenme alanları ve uygulama esaslarını bütün olarak iyi anlayamamış olduklarını göstermektedir.

Program, öğretmenlerin kazanıma göre belirlediği konuyu, ister bir haftalık 1 ders saati süresi içerisinde, isterse birkaç haftalık ders saati içerisinde ele alıp gerçekleştirebileceği şekilde kurgulanmıştır. Dolayısı ile teknik kısıtlılıklar dışında bu konunun öğretmenlere engel olması söz konusu değildir. Nitekim bazı öğretmenler konuları birkaç haftaya yaydıklarını belirtmişlerdir. Yani süre kullanımı konuya göre öğretmene bırakıldığı için, sorun ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca bu durum; öğretim programındaki kazanımların uygulanmasında okulun fiziki ve sosyo-kültürel yapısına uyarlanması ve eğitim paydaşlarının da çalışmalara dâhil edilmesi ile aşılabileceği söylenebilir. Örneğin; çevre sorunu olan bir bölgedeki bir okulda görev yapan bir öğretmen, konu olarak çevre sorunlarını ele alabilir ve bu konu ile ilgili fen bilgisi öğretmeniyle işbirliğine gidebilir. Uygulaması yapılacak çevre konulu afiş çalışması ile ilgili, fen bilgisi öğretmeninden çevre sorunlarına değinmesi sağlanabilir. Böylece dersin bilgi boyutu diğer bir ders sayesinde çözümlenebilir. Bu hem öğretmene zaman kazandırır hem de çocukların konuyu çabuk öğrenmesine yol açabilir.

Günümüz dünyasında grafik tasarım kavramı çok daha geniş bir alana hitap etmektedir. Bugünün dijital dünyası, diğer alanları etkilediği ve yeni mecralar oluşturduğu gibi, grafik tasarım mecrasını da zenginleştirmiştir. Fakat, öğretmenlerin görüşlerine başvurulan bu çalışmada, programdaki grafik tasarım ile ilgili kazanımları hangi konularla işledikleri sorulduğunda, neredeyse tamamı afiş, logo, amblem, broşür, baskı resim gibi çalışmalar yaptırdıklarını, çok azı grafiti, tipografi ve exlibris yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Hâlbuki bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgisini, istek ve motivasyonunu düşürebilir. Çünkü öğrencinin çevresinde gördükleri, teknolojinin kendisine sundukları ve yaptıkları grafik tasarım uygulamaları ile tam anlamıyla karşılanmamaktadır. Artık bilgisayar ve ona bağlı programlar sayesinde hareketli afişlerin dahi yapıldığı bir ortamda ve çağda, öğrencilerin üstelik soyut kavramları sembolleştirmeleri, yani logo haline getirmeleri, sıkıcı ve anlamsız gelebilir. Dolayısı ile öğrencileri kendi çağımıza göre değil onların çağına uygun teknik ve konularla yüzleştirilmesi gerekir. Örneğin cep telefonları aplikasyonları, emojiler, gif animasyonlar, kinetik tipografi, deneysel tipografi (üç boyutlu), hareketli logolar vb. konular, çocukların ilgilerini daha çok çekebilir.

Öğretmenlerin GSDÖP'ndaki grafik tasarım ile ilişkili kazanımlara yönelik görüşme sorularına verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, birçoğunun öğrenme alanı-kazanım-konu ilişkisini kuramamış, kazanımları uygulatırken malzeme-teknik-yöntem olarak öğrenme alanı ve kazanımlarla tam anlamıyla ilgisi olmayan, birbirinden farklı örnekler vermişlerdir. Özellikle bilgiye dayalı görüşme sorularını cevaplamaktan kaçındıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin program okur-yazarı olma-

dıklarından, alanlarıyla ilgili yeterli kaynak araç-gereç ve malzeme bilgisine sahip olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Türkiye genelinde kapsamlı bir program tanıtımının yapılmamış olması da görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin ders öğretim programını iyi özümseyememiş olmalarına, program uygulanırken uygulama sürecini kolaylaştıracak noktaları anlayamamalarına yol açtığı belirtilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre GSDÖP'ndaki grafik tasarım kazanımlarını gerçekleştirebilmedeki yeterliliklerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, programın kazanım, süre, konu ve mekân konusunda öğretmene esnek bir uygulama imkânı verdiğini kanıtlamaktadır. Programdaki grafik tasarım kazanımlarının yeterli düzeyde olduğunun belirtilmiş olması da programın genel olarak bu anlamda amacına uygun olarak hazırlandığını göstermektedir.

Öneriler

Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin daha verimli ve istekli çalışabilmesi için çalışma alanlarında iyileştirme (atölye, sanat dersliği vb.) yapılmalıdır.

GSD'nde MEB başta olmak üzere, okul yönetimi, okul aile birlikleri ve sivil toplum kuruluşları GSD'nde kullanılabilecek demirbaş olabilecek araç-gereç ve malzeme desteği sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin derse gelirken eksik malzeme ile geldiklerinde pasif olmaları engellenmiş olabilir.

GSD öğretmenlerinin program okur-yazarı olabilmeleri özendirilmelidir. Ayrıca, kendilerini yenilemelerine, Türkiye'de ve Dünya'da Görsel Sanatlar dersi ve grafik tasarım eğitimi adına neler yapıldığına dair kısa dönemler halinde eğitime alınmaları sağlanmalıdır. Bu uygulama MEB öncülüğünde üniversiteler, sivil toplum kuruluşları veya TÜBİTAK destekli yapılabilir. Ayrıca alan öğretmenlerinin yıl sonu ve sene başı seminer dönemlerinde bu konu üzerinde durulabilir.

GSD öğretmenlerinin alanlarında yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmelidir. Bu konuda MEB'in her kademede görevli personeli (okul idaresi vb.) destek olmalıdır.

GSD öğretmenleri akademik olarak alan ile ilgili tez, makale, bildiri, kitap gibi akademik düzeyde hazırlanmış yayınları takip etmeleri teşvik edilmeli, ders ile ilgili yeni ürün, malzeme, materyal, yöntem, ara-gereç vb. hakkında tanıtımlar yapılmalıdır. Bu durum öğretmenlerin derse karşı tutumunu geliştirebileceği gibi, bilgilerini güncellemelerini de sağlayabilir.

Özellikle alan dışından gelerek görsel sanatlar dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler, seminer, hizmet içi eğitim, kurs vb. programlarla eğitime tabi tutulmalıdırlar. Bu eğitimler Türkiye geneli başta olmak üzere bölge veya il bazında mutlaka yapılmalıdır.

Görsel Sanatlar dersini yürüten öğretmenler, kendi derslerinin önemini sözel veya yazılı olarak anlatabilmeleri yanında, gerçekleştirecekleri yıl sonu sergileri, okul kori-

dorlarındaki sanatsal uygulamaları, grafik tasarım ürünlerinden oluşan ürünler, örneğin okulun web sitesi, okul gazetesinin tasarımı, mezuniyet kataloğu, sosyal içerikli (çevre, kötü alışkanlıklar vb.) afişler yaptırılarak okul koridorlarında sergilemeleri; fotoğraf koleksiyonu, kısa film, okul tanıtım filmi vb. ürünler yapılarak da dersin ve alan öğretmeni olmanın farklılığı ve özgünlüğü gösterebilmelidirler.

Öğrencilerin düzenlenen ulusal ve uluslararası yarışmalara katılmaları teşvik edilmelidir. Yarışmalara katılım ile öğrenciler yarışma konusu hakkında bilgi edinebilecekleri gibi, özgüvenleri de gelişmiş olabilir. Elde edilecek başarılar ise başta okul idaresi olmak üzere, veli, öğretmen ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu etkileyebilir. Nitekim Emektar ve Mercin'in (2016:217) yaptığı "Sanatsal (Resim/Tasarım) Yarışmalarının Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı bir araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yarışmaların kendileri açısından görsel sanatları anlamalarına ve biçimlendirme yapabilmelerine yardımcı olduğu anlaşılmıştır.

Her eğitim öğretim döneminin başında ve sonunda zümre öğretmenler kurulu toplantılarında ve seminer dönemlerinde, Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri bir araya getirilip o dönemde yapılabilecek ve yapılmış olan etkinlikler değerlendirilmelidir. Bu toplantılarda öğretmenler guruplara ayrılıp her gurubun farklı bir teknik ve konu üzerinde uygulama örneklerini yapmaları ve diğer guruplara yaptırmaları sağlanmalıdır. Ayrıca eğer ilde bir üniversite var ise ve bu üniversitede alan uzmanı akademisyenler bulunuyorsa, üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

MEB öncülüğünde Görsel Sanatlar dersi öğretim programının 1-4. Sınıflarında derse giren sınıf öğretmenlerine kapsamlı bir program tanıtımı yapılmalı ve örnek uygulamalar yaptırılmalıdır. Bu eğitimlerde özellikle alan eğitimiyle ilgili güncel yöntem ve yaklaşımlar, araç-gereç ve malzemelerin kullanımı, ürünlerin/eserlerin oluşturulması ve sergilenmesi vb. üzerinde durulmalıdır.

Kaynakça

Demir, A. (1993). *Temel Plastik Sanatlar Eğitimi* Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Resim-İş Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s:127

Emektar, A. ve Mercin, L. (2016). "Sanatsal (Resim/Tasarım) Yarışmalarının Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of Artistic (Painting/Design) Competitions According to Student Views in Terms of Visual Arts Education", **TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-,** ISSN: 1308-2140, Volume 11/8 Spring 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9734, p. 203-212.

Mercin L. ve A. O.,Alakuş (2007) *Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği*, **DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, s14-20.

Mercin, L. ve İ. Diksoy (2016). "Yenilenen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Grafik Tasarım Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" **"Uluslararası Geçmişten Geleceğe Sanat Sempozyumu"**, Hitit Üniversitesi Rektörlük Binası, 26-28 Eylül 2016, Çorum.

Mercin, L,. (2013). Çevre ve Kent Estetiği Açısından Grafik Tasarımın Önemi. **ULAKBİLGE Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 1; Sayı: 1. ss:1-9, DOI: 10.7817/ulakbilge-01-01-01.

Özsoy, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi.** Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Stokrocki, M. ve O. T. Kırışoğlu (1997). **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**. Ankara: YÖK Dünya Bankası Yayınları.

Tepecik, A.; A. A. Arslan ve P. Eyiol (2005). *Sanayileşmede Sanatın Yeri ve Önemi*. **Sanatta Anadolu Aydınlanması Ulusal Sanat Sempozyumu** Bildirileri içinde, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, 02-05 Haziran, s. 41-47.

Türkdoğan, G. (1986). **Sanat Eğitimi Yöntemleri.** Ankara Ayyıldız Matbaacılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (321-351)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE PROGRAM ÖNERİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel KIZILKAYA NAMLI[1], Cenk TEMEL[2]

* Bu makale 2018 Mayısta İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Aysel Kızılkaya Namlı tarafından sunulan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

1 Dr., Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi, ayselkizilkaya@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7980-421X.

2 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, cenktemel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6777-085X.

Geliş Tarihi: 16.09.2019 **Kabul Tarihi:** 03.12.2019

Öz: Bu araştırmada Türkiye'de 1998 yılından beri uygulanmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 öğretim elemanı ve 17 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lisans programında alan bilgisi derslerindeki uygulamalı derslerin yetersiz olduğu, genel kültür alanındaki derslerin yeterli olduğu ancak bu derslerin daha çok seçmeli olması gerektiği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beden eğitimi alanına uyarlanamadığı ve öğretmenlik stajının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı, Program Değerlendirme

EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER LICENSE PROGRAM AND PROGRAM PROSAL

Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate physical education and sport teaching program which has been implemented in Turkey since 1998. The situational research pattern, which is a qualitative research pattern has been used for this study. The research sample consists of 10 university lecturers in Turkey and 17 physical education teachers. Descriptive and content analysis were used for data analysis. As a result of the research; it was determined that the applied courses in the degree program are inadequate, the courses in the general culture area are sufficient but these courses should be more selective, the courses related with teaching pedagogy cannot be adapted to Physical Education lessons and the teaching practices are inadequate.

Key words: Physical Education Teacher, Physical Education and Teaching of Sports Degree Program, Program Evaluation

1. Giriş

Eğitim sistemlerinin en temel amacı nitelikli insan yetiştirmektir. Nitelikli insan yetiştirmek için her eğitim sistemi yetiştireceği insan modelini, eğitimle ilgili sahip olduğu felsefe ve insan gücünü politikası ışığında belirleyerek eğitim etkinliklerini bu amaca göre planlamaktadır (Abalı, 1974). İnsan gücü kaynaklarının rasyonel olarak değerlendirilmesi ise hemen hemen her dönemde bilgi ve eğitim düzeyine göre gerçekleşmektedir (Arıbaş, 2000). Günümüzdeki hızlı toplumsal ve ekonomik gelişmeler doğrudan veya dolaylı olarak eğitim sistemlerini etkilemektedir (Korkmaz, 2000). Bundan dolayı eğitim sistemleri nitelikli insan yetiştirmek için kendini devamlı yenileyen ve geliştiren öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Akpınar, Turan ve Tekataş, 2004).

Öğretmenlik yeni kuşakları kişisel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönlerden yetiştirme rolüne sahip olması sebebiyle bütün toplumsal ve yönetsel katmanlarda tarihin her döneminde önemini korumuştur (Aktaş ve ark., 2013). Öğretmen yetiştirme 19. yüzyılda okullarda yapılmış ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında stajyer öğretmen olarak çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Bu yöntemle istenilen niteliklerde

öğretmen yetiştirilemeyeceği anlaşılınca bir dizi yeniliklerle, öğrenme-öğretme yöntemlerini bilen, çocuğun gelişimini temele alan, konu alanı bilgisi konularında donanımlı, sosyoloji-psikoloji gibi içeriklerle öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Tutkun ve Aksoyalp, 2004). Ardından öğretmen niteliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar başlamış ve 1940'lı-1950'li yıllarda öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretimin niteliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenin niteliklerinin araştırılmasıyla birlikte öğretmenin kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili olması gerektiğinden hareketle öğretmen yetiştirme programları da alan, meslek bilgisi ve kültür dersleri dikkate alınarak düzenlenmiştir (Özyürek, 2008). Bu gelişmeleri takiben geçtiğimiz 30-40 yılda tüm dünyada çok sayıda eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Reformlarda öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi ile birlikte eğitim kalitesinin de arttırılması istenmiştir (Sözen ve Çubuk, 2013).

Ülkemizde tüm öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin yanında beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili de bir takım çalışmalar yapılmıştır. Tarihsel süreç içerisinde özellikle beden eğitimi dersinin ilk defa 1863 yılında Harbiye ve Askeri İdadi'lerde, 1884 yılından itibaren Bahriye Mektebinde ve 1914 yılında Rüştiyelerde okutulmaya başlanmasından sonra beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu konuyla ilgili ilk çabalar Selim Sırrı Tarcan tarafından başlatılıp ilk defa 1908'de İstanbul'da özel "Terbiye-i Bedeniye Mektebi" açılmış fakat Selim Sırrı Tarcan'ın yurt dışına eğitim için gönderilmesi sebebiyle okul 1909'da kapanmıştır. 1926 yılında yine Selim Sırrı Tarcan'ın çabalarıyla İstanbul Çapa'da beden eğitimi öğretmeni yetiştiren ilk ciddi öğretim faaliyeti başlatılmış yöneticiliğini de kendisi üstlenmiştir. Söz konusu okul, 1927-1928 yılında Ankara'ya nakledilmiş ve 1936-1937 eğitim-öğretim yılında eğitim süresi iki yıla indirilip kız öğrencilerde alınmaya başlanmıştır. 1940-1941 yılından itibaren eğitim-öğretim süresi üç yıla çıkarılmış, öğretim programında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. 1945-1946 yılında ise tekrar iki yıla düşürülmüş, bir yıl sonra ise tekrar üç yıla çıkarılmıştır. 1978-1979 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitüleri dört yıla çıkarılmış ve adı "Yüksek Öğretmen Okulu Beden Eğitimi Bölümü" olarak değiştirilmiştir. 1979-1980 eğitim-öğretim yılından başlayarak öğretime devam eden dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları Beden Eğitimi Bölümleri, Ankara Gazi, İstanbul Atatürk, İzmir Buca ve Diyarbakır Yüksek Öğretmen Okulları Beden Eğitimi Bölümleridir. Gençlik ve Spor Akademileri ise Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı olarak 1974-1975 öğretim yılında Ankara'da 19 Mayıs, 1975-1976 yılında İstanbul'da Anadolu Hisarı ve Manisa'da Gençlik ve Spor Akademileri kurulmuştur. Akademilerde eğitim ve öğretim 8 yarıyıldan oluşmaktaydı. 1981 yılına kadar yürürlükte olan yönetmeliklere göre, ilk beş yarıyıl temel eğitimi, son üç yarıyıl ise uzmanlık eğitimini kapsamaktaydı (Abalı, 1974; Karaküçük, 1989; Çelik ve Bulgu, 2010; Güven, 1999).

1982 yılında YÖK'ün kurulması ve öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi ile birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olarak "beden eğitimi ve

spor bölümleri" kurulmuştur. Bu bölümlerde toplam olarak birbirinden farklı 37 ile 51 arasında ders olduğu, bölümler arasındaki farkın alan bilgisi derslerinin bazılarının müfredat programının, farklı dönemlerde ya da yarıyıllarında işlenmesi ile bazı derslerin tek bir dersin adı altında verilmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Bilge, 1989). 1998 yılında YÖK tüm öğretmenlik programları ile birlikte beden eğitimi öğretmenliği lisans programlarının da bölümlerin kendileri tarafından hazırlanması yerine merkezi bir programın uygulanmasını karar vermiş (YÖK, 1998), hazırlanan ilk merkezi program 2006'da (YÖK, 2007) ve en son olarak 2018'da (YÖK, 2018) revize edilmiştir.

Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda okutulmakta olan beden eğitimi dersi öğretim programlarını zaman zaman güncellemektedir. Yakın zamanda 2006 yılında ilköğretim (1-8. sınıflar), 2009 yılında ortaöğretim (9-12. sınıflar), 2013 yılında ilk (1-4. sınıflar) ve ortaokul (5-8. sınıflar), 2017 yılında ortaöğretim (9-12. sınıflar), 2018 yılında ilk (1-4. sınıflar) ve ortaokul (5-8. sınıflar) beden eğitimi öğretim programları yenilenmiş veya güncellenmiştir. Dolayısıyla bu durumun, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin ve niteliklerinin de değişime uğraması gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Bu araştırmada, YÖK tarafından 2006 yılında güncellenerek uygulamaya konulan beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının öğretim elemanları ve beden eğitimi öğretmenlerince değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Durusoy, Öztürk ve Dikici, 1999; Temel ve Sunay, 2002; Özdilek, Eynur ve Karakuş, 2005; Yalız, 2006; Yüzüak, 2006; Güllü, Güçlü, Zorba ve Tekin, 2007; Efe, 2010; Uğraş, 2013; Uğraş, Güllü, Eroğlu ve Özen, 2017) beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programındaki derslerin tam bir değerlendirmesini içeren doğrudan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu araştırma ile derslerin değerlendirilmesinin yapılması, programdaki eksiklerin belirlenmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının genel değerlendirmesinde;

1. Öğretim elemanlarının beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programıyla ilgili görüşleri nelerdir?

2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programıyla ilgili görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın genel çerçevesinin oluşturulmasında Demirel'in (2015) "Analitik Program Değerlendirme Modelinden" yararlanılmıştır. Araştırmada, çalışma kapsamında yer alan literatür incelenmiş, beden eğitimi ve spor öğretmenliği önceki programları ile uygulanmakta olan program ve bunların içerikleri değerlendirilmiş, nihayetinde programın bağlamı tespit edilmiştir. Ardından araştırma süreci planlanmıştır. Araştırmada öncelikli olarak beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesinde en önemli

basamağı oluşturan ülkemizin farklı spor bilimleri fakülte/yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanları ile ardından da devlet okullarında görev yapmakta beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Türnüklü, 2000; Berg, 2009; Power ve ark., 2010). Görüşmelerde soruların tüm katılımcılar tarafından aynı şeyi ifade edip etmediği, kullanılan dilin sade ve anlaşılır olması ve görüşme formunda herhangi bir sorun olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur.

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninden tek bir analiz birimi; bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb. ile ilgili araştırmalarda sıklıkla yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu öğretim elemanları ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş, konu içeriği hakkında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen katılımcılar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Miles ve Huberman, 1994). Bu amaçla, katılımcılar araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek öğretim üyeleri ve öğretmenler arasından seçilmiştir (Aziz, 2010). Çalışma grubu 10 öğretim elemanı, 17 öğretmen toplam 27 katılımcıdan oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de çalışma grubuna katılan öğretim elemanları ve öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Öğretim Elemanı		**n**	**Öğretmen**		**n**
Cinsiyet	Kadın	3	Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	7		Erkek	14
Unvan	Prof. Dr.	3	Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans Öğrencisi	7
	Doç. Dr.	3			
	Dr. Öğretim Görevlisi	3		Doktora Öğrencisi	10
	Öğretim Görevlisi	1			
Üniversite	Ankara	5			
	İstanbul	1			
	Sakarya	1			
	Mersin	1			
	Sivas	1			
	Malatya	1			
Toplam		**10**	**Toplam**		**17**

Araştırma grubundaki öğretmenler ve öğretim elemanları ile görüşmelere ilişkin işlem süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

• Araştırmanın öğretim elemanları çalışma grubu için bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcılar ile ön görüşme yapılmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılımları sağlanmış ve görüşme yapabilmek için randevu alınmıştır. Bu doğrultuda, altı kişiyle yüz yüze görüşme sağlanmış, iki kişiyle telefonda görüşerek ses kaydı alınmış, iki kişiyle de e-posta aracılığıyla görüşlerine ulaşılmıştır.

• Araştırmanın öğretmen grubu ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine katılacak katılımcıların belirlenmesinde beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek lisans ve doktora öğrencisi olması ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılacak olan kişilerle ön görüşme yapılmış, araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, gönüllü katılımları sağlanmış, görüşme yapabilmek için randevu alınmış ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada "beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programını" değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci kısmında katılımcıların özelliklerini içeren bilgiler, ikinci kısımda ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programını değerlendirici sorular yer almaktadır. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek biri eğitim bilimlerinde uzman olan, ikisi

ise alan uzmanı olan toplam üç kişiye incelenmesi için verilmiş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve araştırmanın amacına uygun olduğunun geri bildirimi alındıktan sonra uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme formuna son şekli verildikten sonra uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmındaki yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretim elemanları için 19, öğretmenler için 9 soru yer almıştır.

2.4. Verilerin toplanma süreci

Araştırmanın verilerini toplamak için izlenen süreç aşağıda verilmiştir:

Öğretim elemanları için;

• Öğretim elemanları çalışma grubuna görüşmenin başlangıcında görüşmenin amacı belirtilmiş, uygulanmakta olan lisans programının çıktısı incelemeleri için verilmiştir. Yapılan görüşmelerin katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilmiştir.

• Yüz yüze görüşülen öğretim elemanlarından beş kişi ile on gün öncesinden randevu alınmış ve görüşme günü belirlenmiştir. Öğretim elemanlarından beş kişiyle yüz yüze yapılan görüşmeler 10 Ağustos 2017 tarihinde kendi illerinde;

• Bir kişiyle de 13 Temmuz 2017 tarihinde kendi ilinde üniversitedeki odasında gerçekleştirilmiştir.

• İki kişiyle e-posta aracılığıyla; iki kişiyle de telefonda görüşülüp ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiş ve konu ile ilgili görüşme sağlanmıştır.

• Yapılan görüşmelerin ses kaydı bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu görüşmeler metin haline getirilmiştir. Herhangi bir veri kaybını engellemek amacıyla ses kayıtları üç kez dinlenip metin hali kontrol edilmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin hepsi (e-posta yoluyla veri toplanan iki kişi hariç) metin haline getirildikten sonra katılımcılara e-posta ile ulaştırılmış ve katılımcı teyitleri alındıktan sonra analiz işlemi yapılmıştır.

Öğretmenler için;

• Araştırmada çalışma grubuna görüşmelerin başlangıcında katılımcılara görüşmenin amacı açıklanmıştır. Katılımcı öğretmenlere uygulanmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının çıktıları verilmiş ve programı incelemeleri için süre tanınmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden gelen sorular araştırmacılar tarafından yanıtlanmış ve katılımcıların hazır olduklarını ifade etmelerinin ardından görüşme başlatılmıştır.

• Bu görüşmeler iki grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci grubu yüksek lisans yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Birinci grup ile 12 Ekim 2017 tarihinde 7 kişinin katılımıyla İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi lisansüstü eğitim dersliğinde 10.00-12.00 arasında gerçekleştirilmiştir.

• İkinci grubu doktora yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. İkinci grup ile 13 Ekim 2017 tarihinde 10 kişinin katılımıyla İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi lisansüstü eğitim dersliğinde 10.00-12.00 arasında gerçekleştirilmiştir.

• Yapılan görüşmelerin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının kullanılabilmesi için katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşmelerin ses kaydı bilgisayar ortamına aktarılmış, bu görüşmeler metin haline getirilmiştir. Herhangi bir veri kaybını önlemek için ses kaydı üç kez dinlenmiş ve metin hali kontrol edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmenler için araştırmada kullanılan görüşme formlarının nitel veri analizinde NVİVO paket programından yararlanılmıştır.

2.5.1. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için bir takım şartları yerine getirmek gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell, 2013). Bunlar; inandırıcılık (iç geçerlik), aktarabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik(dış güvenirlik)'tir. Bu araştırmada da bu şartlar sağlanmıştır.

• **İnandırıcılık (İç Geçerlik):** Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmak için bazı yöntemler önerilmektedir. Bunlar; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, üçgenleme tekniği ve uzman incelemesidir (Holloway ve Wheeler, 1996; Creswell ve Miller, 2000; Creswell, 2003; Merriam, 1998; Streubert ve Carpenter, 2011). Araştırmacılar çalışmanın yapıldığı ortamda uzun süre bulunarak uzun süreli etkileşimi sağlamışlardır. Uzman incelemesini sağlayabilmek adına ikisi eğitim bilimlerinde uzman üç kişinin görüşlerini alınmıştır. Katılımcı teyidinin sağlanması için bir öğretim elemanı ve bir öğretmen katılımcıya araştırma bulguları e-posta ile gönderilmiş, incelemeleri sağlanmış ve dönüt alınmıştır.

• **Aktarabilirlik (Dış Geçerlik):** Nitel araştırmalarda, araştırma verilerinin elde edildiği ortama benzer bir ortamın tekrar edilmesi pek mümkün olmadığından genelleme yapabilmek pek mümkün olmamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmesi ve okuyucuya anlaşılır şekilde sunulması; örneklem seçimi, katılımcı özellikleri ve ortamın açıkça belirtilmesi önem taşımaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Shorts-Hopko, 2002). Guba ve Lincoln (1982) araştırmanın aktarılabilirliğini kanıtlamak için teorik/amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yapılması gerektiğini araştırmada da amaçlı örnekleme kullanılmış ve araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, verilerin yorumu ve bulgulara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

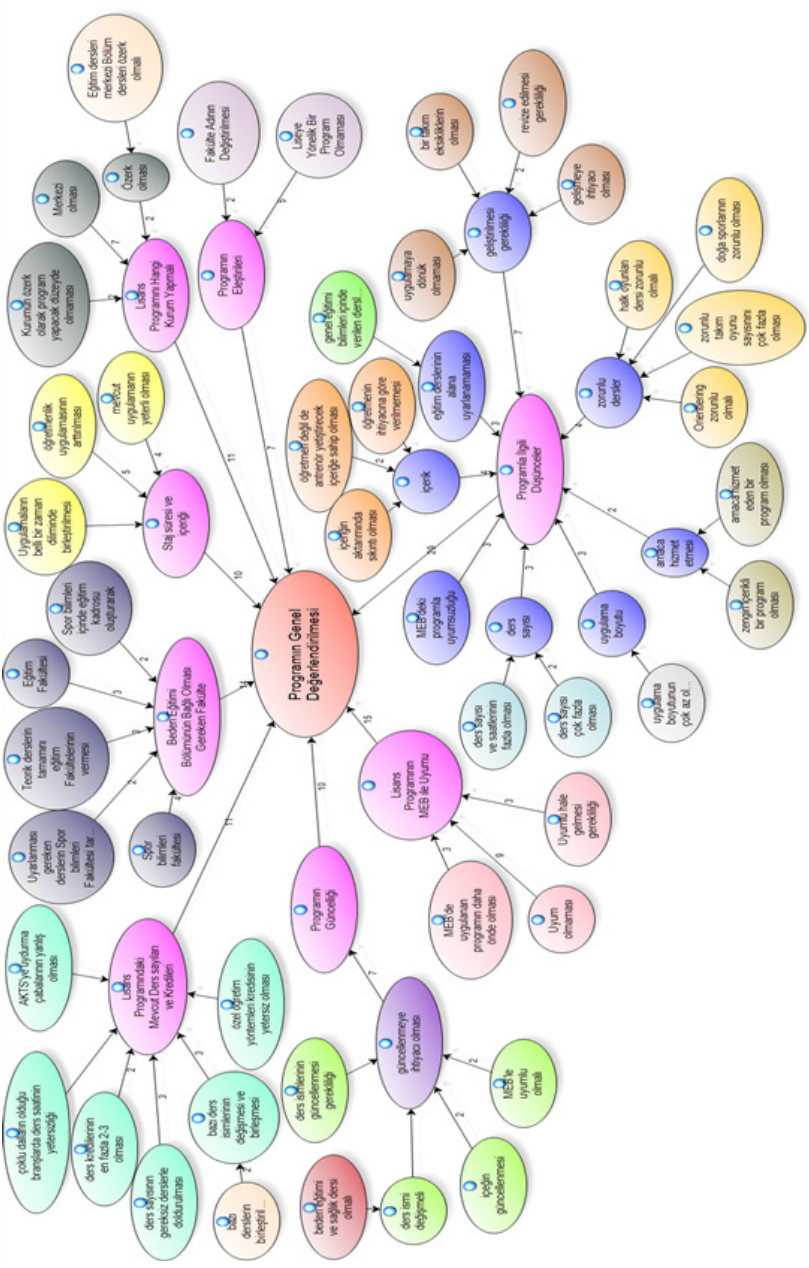
• **Tutarlık (İç Güvenirlik):** Nitel araştırmalarda betimsel ve içerik analizin güvenirliğinin sağlanmasında, başka bir araştırmacının aynı amaç doğrultusunda aynı dokümanda büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olabilmesidir (Şakar, 1990). Araştırmanın tutarlığını sağlamak için eğitim bilimleri alanında uzman iki kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uyum düzeylerini belirlerken Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Buna göre öğretim elemanlarının sonuçlarına göre uyum düzeyi % 91, öğretmenlerin sonuçlarına göre uyum düzeyi % 93 olduğu görülmüştür. Bu uyumun % 70 ve üzeri olduğu durumlarda güvenirliğin sağlanacağı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) göz önüne alındığından yapılan araştırma sonuçlarının güvenilirliği sağlamış olduğu söylenebilir.

• **Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik):** Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmadaki veri kaynakları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu durum benzer araştırma yapacak olan kişilere veri kaynaklarını belirmelerinde yol gösterici olacaktır. Araştırmadan elde edilen ham veriler daha sonradan incelenebilmesi için araştırmacı tarafından muhafaza edilip saklanmaktadır.

3. Bulgular

3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programıyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretim elemanlarından lisans programıyla ilgili görüşleri alınırken ilk olarak *"Lisans programının genel bir değerlendirmesini yapar mısınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla bağlantılı olarak araştırmacıların verdiği cevaplara göre de sorular eklenmiştir. Katılımcıların bu soruya yönelik belirttikleri görüşler çözümlenmiş ve elde edilen temalarla bu temalara ilişkin kategoriler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programıyla İlgili Öğretim Elemanlarının Genel Değerlendirilmesi

Öğretim elemanları lisans programının genel değerlendirilmesine ilişkin görüşleri *beden eğitimi bölümünün bağlı olması gereken (spor bilimleri mi yoksa eğitim fakültesi mi) fakülte* (f=12), *staj süresi ve içeriği* (f=8), *lisans programının hangi kurumun yapacağı (üniversite kendisi mi yoksa merkezi program mı)* (f=11), *programın eleştirileri* (f=7), *programla ilgili düşünceler* (f=29), *lisans programının MEB ile uyumu* (f=15), *programın güncelliği* (f=10), *lisans programındaki mevcut ders sayıları ve kredileri* (f=9) olarak sekiz temaya ayrılmıştır. Her bir temaya ait katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Öğretmenlik grubunun eğitim bilimleriyle organik bağı olan spor bilimleri fakültesinde de ayağı olan bir bölüm olması gerekiyor. Öğretim çalışmayan hiç kimsenin de beden eğitimi öğretmenliği bölümünde tam zamanlı kadrosunun olmaması gerekiyor. Örneğin fizyoloji uzmanlığı olan birine bu bölümde kadro verilmemelidir." (K9).

"Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin büyük bir revizyona ve gelişmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Önerim; I. sınıftan başlayıp her yıl en az bir dönem ders programlarında yer almalı. Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin teori ve uygulamasını uzmanlık alanı olarak seçtiği alan bilgilerini ve içeriğini kapsaması gerekir. Mezuniyet projesi tamamıyla uzmanlık alanları üzerine hazırlamalı ve staj sonunda teslim etmeli. Staj denetim ve değerlendirilmesi üniversite-staj yeri işbirliği ile yapılmalı. [Lisans programı genel değerlendirme – (Staj süresi ve içeriği- K4)].

"Merkeziyetçi program eleştirilebilir, ancak insan eğitimi rastgele programlara terk edilemez. Ülkenin standartları vardır ve bunlar keyfe göre uygulanamaz. Program; ulusal ve evrensel standart ve hedefleri ön plana alan, ortak ilke ve değerleri koruyan, merkeziyetçi bir program olmalı." [Lisans programı genel değerlendirme – (Lisans programının hangi kurumun yapacağı (üniversite kendisi mi yoksa merkezi program mı) K4]

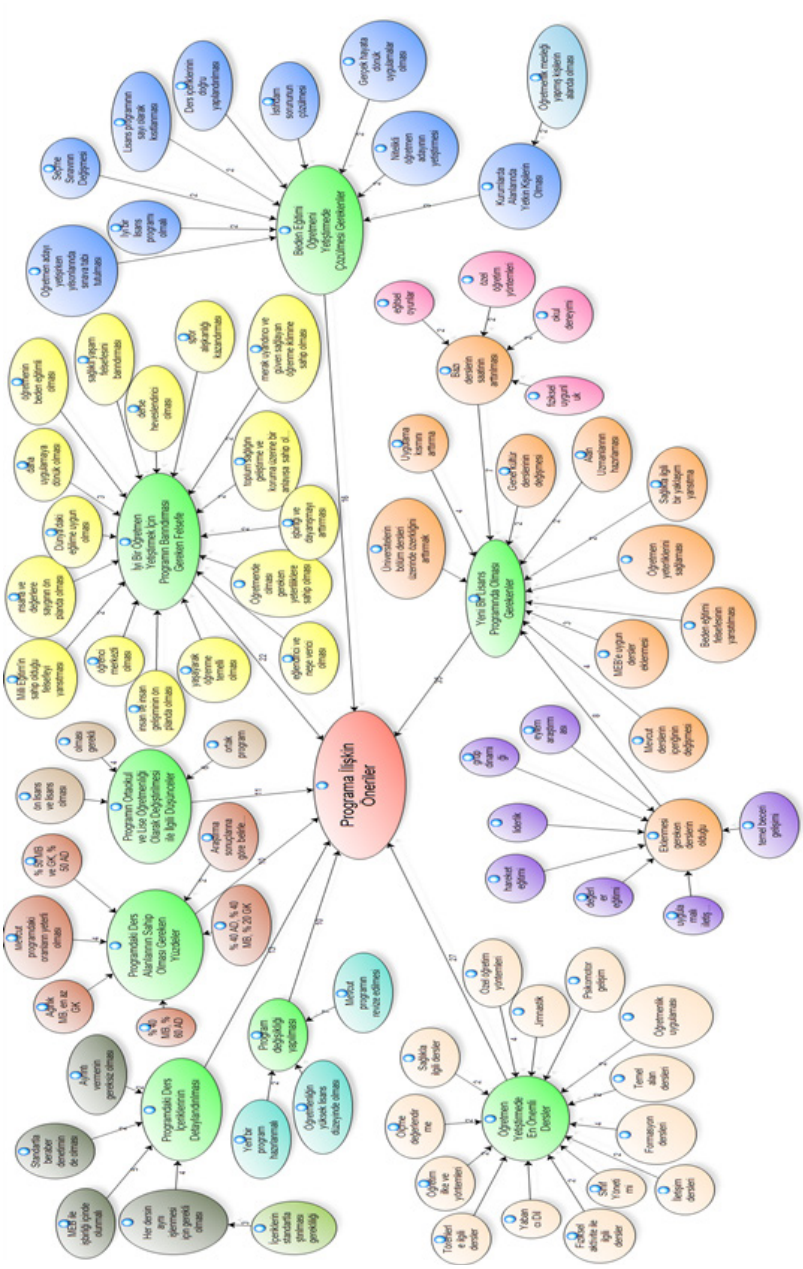
"Şu anki programda bazı alanlar çok standardize edilmiş durumda, üniversitelerde eğitimi veren birimlerin programı biraz esnetebilmesi gerekiyor. En büyük sıkıntı genel eğitimi bilimleri içinde verilen derslerin beden eğitimine uyarlanamamasıdır. Ne öğrenci programda anlatılanı anlıyor ne de oradaki öğretim görevlisi beden eğitimini anlamadığı için muallakta kalıyor. Bu da bizim öğrencilerde ciddi genel eğitim perspektifi zayıflığına yol açıyor yani genel eğitim felsefesi ile ilgili bir ders varsa da dersin beden eğitimi felsefesini barındıracak şekilde olması gerekir." [Lisans programı genel değerlendirme – (Programla ilgili düşünceler- K9)].

"MEB'de uygulanan öğretim programı bilindiği gibi sürekli değişiklikler göstermekte. Bu da üniversitelerin ilgili bölümlerindeki öğretim elemanlarının kendini güncellemesi zorunluluğu getirmekte." [Lisans programı genel değerlendirme – (Lisans programının MEB ile uyumu- K7)].

"Bizim öğretim programlarımızda genellikle performans ve beceri öğrenimine dayalı olarak öğretmen yetiştiriyoruz. Ama Milli Eğitime baktığımızda bizden mezun olan

öğretmen adayları Milli Eğitimde hem ilkokulda, hem ortaokulda hem de lisede görev alıyor. Performansa dayalı, salt beceriye dayalı yetişen öğretmen ilkokul ve ortaokuldaki dersleri yürütmede zorluk çekiyor olabilir ki çekmesi de gerekir. Onun için bizim yetiştirdiğimiz öğretmen adaylarının Milli Eğitimdeki öğretim programını uygulayabilir olması gerekir. Bu yüzden buna uygun öğretmen yetiştirdiğimizi ben söyleyemem." [Lisans programı genel değerlendirme – (Lisans programının MEB ile uyumu- K10)].

Öğretim elemanlarından lisans programıyla ilgili görüşleri alınırken "Lisans programıyla ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya yönelik belirttikleri görüşler çözümlenmiş ve elde edilen temalarla bu temalara ilişkin kategoriler Şekil 2'de verilmiştir.


Programa İlişkin Öneriler
Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Çözülmesi Gerekenler
İyi Bir Öğretmen Yetiştirmek İçin Programın Barındırması Gerekenler Felsefe
Yeni Bir Lisans Programında Olması Gerekenler
Programın Ortaokul ve Lise Öğretimiyle Olarak Değişmesine İlişkin Düşünceler
Programdaki Ders Alanlarının Sahip Olması Gerekenler Yüzdeler
Programdaki Ders İçeriklerinin Değişmesi
Öğretmen Yetiştirmede En Önemli Dersler

Şekil 2. Öğretim Elemanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öneriler

Öğretim elemanları lisans programıyla ilgili önerilerine ilişkin görüşleri öğretmen yetiştirmede en önemli dersler (f=27), *yeni bir lisans programında olması gerekenler* (f=35), *beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede çözülmesi gerekenler* (f=16), *iyi bir öğretmen yetiştirmek için programın barındırması gereken felsefe* (f=22), *programın ortaokul ve lise öğretmenliği olarak değiştirilmesi ile ilgili düşünceler* (f=11), *programdaki ders alanlarının sahip olması gereken yüzdeler* (f=10), *programdaki ders içeriklerinin detaylandırılması* (f=13), *program değişikliği yapılması* (f=10) olarak sekiz temaya ayrılmıştır. Katılımcılar farklı sorulara aynı cevabı verdikleri için bazı temalar başka soruların içerisinde de yer almaktadır. Her bir temaya ait katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

> *"En önemli ders bir kere öğretmenlik mesleğine dönük formasyon dersleri var onlar çok önemli ve onlar hakkında tasarruf hakkına sahip değilsiniz çünkü onlar öğretmenlik mesleğine dönük dersler. Birde alana dönük derslerin içeriğinin öğretmenin ihtiyacı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum, antrenör olacakmış gibi değil. Formasyon dersleri önemli, bunların içinde en önemli ya da en işlevsel ders özel öğretim yöntemleri dersinin daha uzmanlar tarafından, bilen kişiler tarafından okutulursa daha iyi olur, en etkili ders o aslında." (Öğretmen yetiştirmede en önemli dersler- K10).*

> *"Aslında şuan bütün dersler olmalı ama onların üzerine Milli Eğitime uygun olarak onların üzerine dersler eklenmeli, fiziksel uygunluk dersi biraz arttırılmalı, daha ölçme değerlendirme ağırlıklı, program geliştirme gibi dersler olmalı. Öğretmen adayları programı okuyabilmeli bunlarla ilgili derslerin olması gerekiyor. Hareket eğitimi, oyun, eğitsel oyun her zaman kullanacağı dersler olursa çok daha iyi olabilir. Yani hayata dönük, öğretmen adayı ne öğretecekse programda ona dönük şekilde olmalıdır. Şimdi MEB'e değerler eğitimi geldi. O zaman buna dönük bir ders de konabilir lisans programına." (Yeni bir lisans programında olması gerekenler- K1).*

> *"Üniversitelerdeki program sayısı, programın niteliği ve bu programdan mezun olacak kişilerin mutlaka istihdam sorunlarının çözülmesi gerekiyor. Beden eğitimi öğretmeni olarak yetiştirilen aday daha sonra istihdam edilemediği zaman, nerede değerlendirileceği muamma, çünkü özel bir eğitim veriyorsunuz kişiye daha sonra kısıtlanıp kalıyor." (Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede çözülmesi gerekenler- K6).*

> *"Gelişim dönemleri açısından örneğin 4 yaşındaki bir çocuğun gelişimi, onun hangi hareketlerinin geliştirilmesi gerekiyor. Temel motor becerileri, birleştirilmiş becerilerinin her birinin tek tek alınıp geliştirilmesi gerekiyor. Mesela lise grubu ergenlik döneminde becerileri yüksek ama sosyalleşme ihtiyaçları var. Cinsiyet gelişimleri var yeni bir kimlik oluşuyor oradaki öğretmenlerin bunları gözeterek bilinçli bir şekilde eğitim ortamı oluşturması gerekiyor ki uygulamada bakıldığında zaman zaman liselerde bu yapılmadığı için bu dersler kopuk geçiyor." (Programın ortaokul ve lise öğretmenliği olarak değiştirilmesi ile ilgili düşünceler- K5).*

> *"Şu anki ağırlıkları şöyle, özel alan bilgisi % 65 civarlarında genel kültür bilgisi % 12, formasyon da % 20-25 civarlarında. Ancak literatür incelendiğinde ya da baş-*

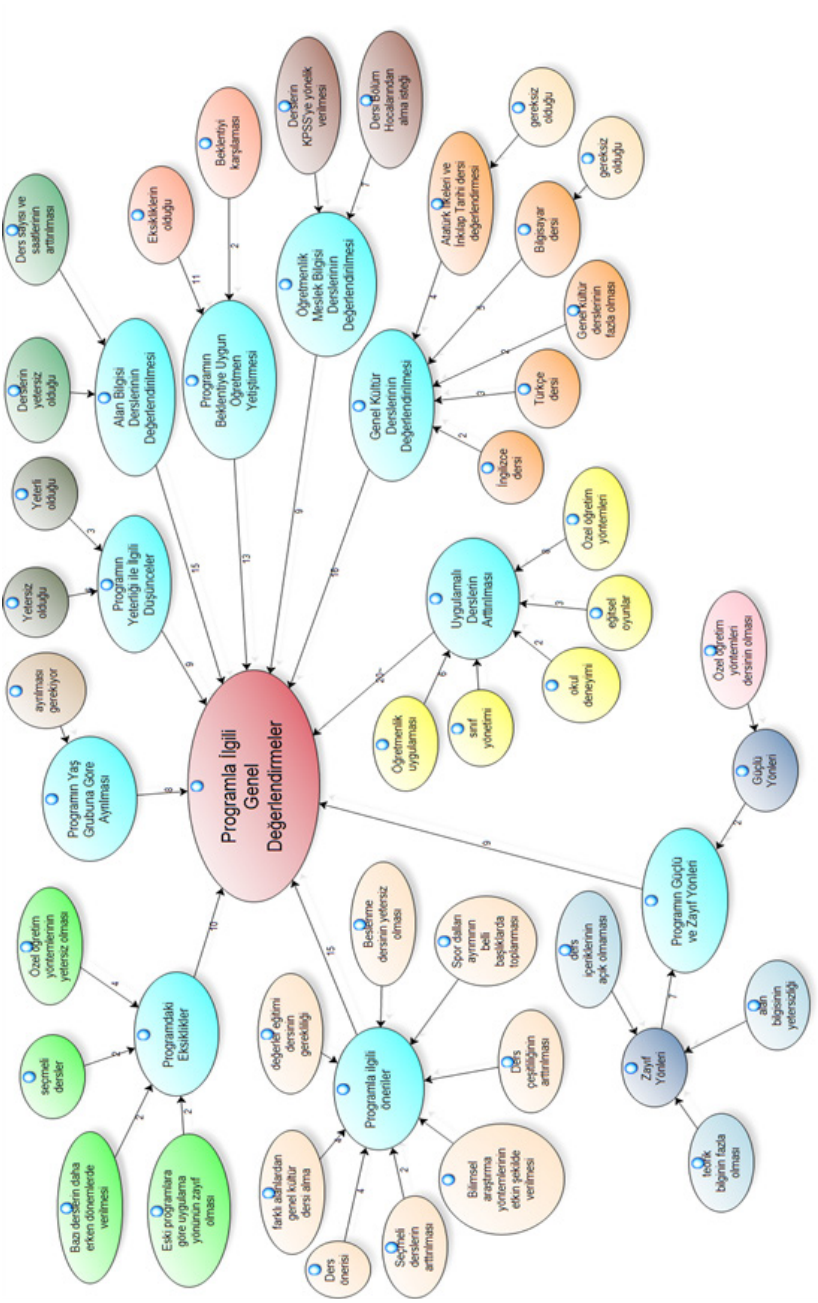
ka ülkelerdeki bu ağırlıklara bakıldığında bizim programımız lise programında olması gereken ağırlıkları içeriyor. Eğer siz okulöncesi, ilkokul ve ortaokul programlarına dönük inceleme yapıldığında pedagojik ve genel kültürün özellikle pedagojik alanın daha ağırlıklı % 30-35'lere çıkması gerekiyor. Eğer üniversite için program yapıyorsanız pedagojik alanı azaltıyorsunuz, % 5'e düşürüyorsunuz ama aşağıya doğru yani küçük yaşa doğru indikçe pedagojik formasyon derslerinin oranının arttırılması gerekiyor." (Programdaki ders alanlarının sahip olması gereken yüzdeler- K10).

"Uygulanan program MEB içeriği ile uyumlu olmak zorunda. Zaten "özel öğretim yöntemleri" dersinde ortaokul ve lise beden eğitimi dersinin kazanımları öğrencilere aktarılıyor."(Programdaki ders içeriklerinin detaylandırılması- K7).

"Temel problem şudur. Bir dersin altı ya da yedi ana çıktısı olur. Bu altı ya da yedi ana çıktı bütün derslerde tanımlanmalıdır. Bunun bir literatür dayanağı olması gerekiyor. Her dersin öyle öğretmen eğitimini destekleyecek altı yedi tane çıktısının belirlenmesi gerekiyor, buna göre de kazanımlarının olması gerekiyor." (Programdaki ders içeriklerinin detaylandırılması- K9).

3.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin lisans programıyla ilgili görüşleri alınırken ilk olarak *"Lisans programının genel bir değerlendirmesini yapar mısınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Daha sonra programın genel değerlendirmesini yapmaları, programdaki güçlü ve zayıf yönleri, eksiklikleri, beklentiye uygun öğretmen tipi yetiştirip yetiştiremeyeceğini, öğretmenlik yaşantılarında en çok neye ihtiyaç duydukları, programın beklentiyi karşılayıp karşılamadığı gibi bir takım sorular sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya yönelik belirttikleri görüşler çözümlenmiş ve elde edilen temalarla bu temalara ilişkin kategoriler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programıyla İlgili Öğretmenlerin Genel Değerlendirmesi

Öğretmenler alan bilgisi dersleri, genel kültür dersleri ve öğretmenlik mesleği derslerinin genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Bu değerlendirmeye göre alan bilgisi derslerinin özellikle yetersiz olduğu, ders sayısı ve saatlerinin arttırılması gerektiği, genel kültür derslerinin gereksiz derslerle doldurulduğu ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise alana özgü uyarlanamadığı için problemler yaşadıklarını ve bu dersleri kendi alan uzmanı öğretim elemanlarından almak istedikleri ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca, programda bir takım eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü özel öğretim yöntemleri dersinde ciddi sıkıntıların olduğudur. Ders saatinin yetersiz olduğu ve branşa özel yöntemlerin öğrenilmemesi belirtilen en önemli eksikliklerdendir. Programdaki eksiklik olarak ayrıca seçmeli derslerin az ve kısıtlı olması, bazı derslerin daha erken dönemde verilmesi ve lisans programının önceki uygulanan programlara göre uygulama yönünün zayıf olması da belirtilmiştir. Konuyla ilgili katılımcılara ilişkin görüşlerden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> *"Sınıf yönetimi bu programda daha geç verilmiş, bence sınıf yönetimi daha erken olabilir çünkü o çok önemli sorun yaşanan bir kısım."*

> *"Özel öğretim yöntemleri dersinin gerçekten arttırılması lazım çok faydalı bir ders, öğretmenlik hayatında çok faydası oluyor. Alan dersleriyle ilgili bu seçmeli derslerin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o kadar çok branş var ve ben bunları görmeden mezun oldum fakat şu an öğretmenlik hayatımda icra ediyorum."*

Öğretmenlerin programın beklentiye uygun öğretmen yetiştirip yetiştirmediği ile ilgili görüşleri istenmiştir. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu beklentiye uygun öğretmen yetiştirmediğini ve eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca programın güçlü ve zayıf yönleriyle de ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> *"Lisans programında hep ideal olana göre biz eğitim aldık. Biz ders işlerken voleybol dersinde mevcudumuz 25'di 12 top geliyordu şunun yapılması lazım 3 topun var 30 öğrencin var bu öğrencileri nasıl daha etkin kullanabileceksin bununla alakalı eğitimin verilmesi gerekiyor. Problem çözmeyi öğretebilecek bir yöntem olmalı ki öğrenci her duruma ayak uydursun. Öğretim elemanı değişik öğrenme ortamları yaratmalı, dışarda içeride, hava kötü hava iyi, top sayısı az öğrenci sayısı fazla öğrenci sayışı eksik, yaş grubu küçük, yaş grubu büyük yani çalıştığımız ortamın çeşitliliğine göre bir düzenleme yapılırsa öğretmen burada daha hazır yetişecektir."*

> *"Bence teorik bilgiler fazla, şuan zaten teknoloji çağındayız ben şuan TFF'nin kuruluş yılını telefondan öğrenebilirim. Bunu öğrenciye aktarıp aktarmamak çok bir şey değiştirmez ama ben futbolda ofsaytı anlatmalıyım aktarmalıyım. Veya basketbolda bir atışı öğrenciye gösterip yaptırmalıyım. Biz beden eğitimi öğretmeniyiz gösterip yaptırma tekniğini kullanıyoruz. Çocuk bizi model alacak önce bizi gözlemleyecek görecek ve biz bunu yapalım ki öğrencide yapabilsin."*

"Doktorada yeterlik sınavı var lisanstaki öğrencilerinde belirli bir yetiye sahip olması gerekiyor her dersin minimum bir kriterde öğrenci adına çıktısı olması lazım. Ders içeriklerinin tanımlanması lazım."

Öğretmenler uygulanan programla ilgili her yaşa hitap etmediği ve yaş grubuna göre bir öğretim olması için bir ayrımın ya da düzenleme olması gerektiği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların pek çoğu tarafından lisans programının bu anlamda yetersiz olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Bu programın yaş grubuna göre bölünmesi lazım, ilkokul, ortaokul ve lise içeriğine göre oluşturulması lazım. Bizim aldığımız eğitimde çok basit işleniyor. 5, 6, 7, 8 sınıf öğrencilerin seviyesinde oyunlar işleniyor ve ona göre uygulama yaptırılıyor. Seviyelere göre bölünmeli."

"Çocukların ruhundan anlayabilecek şekilde üniversite bize bu formatı vermeli, bu formatı biz sonradan şekillendireceğiz. 30 çocuk karşınızda ışıl ışıl gözlerle bakarken onların ruhundan anlamalısınız. Bireysel farklılıklara saygı gösteremiyoruz hepsine aynı davranıyoruz. 1. Kademedeki öğretmenlerin 30 öğrencinin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarabilecek kadar donanımlı, sevgi dolu ve olaylara dâhil edecek profildeki öğretmenleri yetiştirmeliyiz."

" Bu program yeterli değil, lisansta da kişi son sınıfa geldiği zaman problem çözme becerisini geliştirmiş olması gerekiyor. Bu program bunu geliştirmiyor programın çıktısı belli değil. MEB'deki kazanım gibi çok detaylandırmadan bir takım kazanımların ders maddelerinin belirlenmesi gerekiyor. Çıktılar yuvarlak kelimelerle değil de analitik düşünme analiz sentez gibi bir takım nitelikleri kazandıracak şekilde mezun etmek gerekiyor."

4. Tartışma

Bu bölümünde araştırma verileri alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak sınıflandırılarak tartışılmıştır.

4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının genel değerlendirilmesi ile ilgili tartışma

Araştırma sonuçlarına göre programın genel değerlendirmesi yapılırken; beden eğitimi öğretmenliğinin bağlı bulunması gereken fakülte, lisans programındaki mevcut ders sayıları ve kredileri, lisans programının hangi kurum tarafından yapılması gerektiği, lisans programının MEB öğretim programları ile uyumu, programla ilgili eleştiriler, programın güncelliği hakkındaki düşünceler ve staj süresi ve içeriği gibi pek çok konu başlığı ortaya çıkmıştır. Öncelikle katılımcılar beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün bağlı bulunması gerektiği fakülte konusunda tam bir görüş birliği sağlayamamıştır. Eğitim fakültesi içerisinde ya da spor bilimleri fakültesinde olması konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik

havasına bürünmeleri, diğer meslektaş adayları ile bir arada olabilmeleri, karşılıklı fikir, duygu ve düşünce akışının sağlanabilmesi açısından beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün eğitim fakültelerinde olması bir avantaj olarak düşünülebilir. Ancak, ülkemizde eğitim fakülteleri içerisinde beden eğitimi öğretmenliği bölümü uygulaması denenmiş ve uygulamanın sağlıklı işlememesinden dolayı önce yüksek okullaşma ardından fakülteleşme sürecine gidilmiştir (Şakar, 1990; YÖK, 2007a).

Öte yandan, beden eğitimi öğretmenlik alanının özel yetenekle öğrencilerini alması, dolayısıyla bu öğretmenlik alanının sahadaki uygulamalarda kullanılmak üzere çeşitli özel araç-gereç, malzeme ve tesis ihtiyacının olması gibi sebepler beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yetiştirilmesinin önündeki en önemli engellerdir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenliğinin teorinin yanında uygulamalı derslerden oluşması, dolayısıyla da sınıf içi etkinliklerle birlikte sınıf dışı etkinliklere de hitap etmesi ve uygulanma şeklinin diğer derslere göre farklı olması bu bölümü diğer bölümlere göre farklılaştırmaktadır. Ancak spor bilimleri fakültesi içerisinde hem alanda uzman hem beden eğitimi öğretmen adaylarının istek, ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bilen ve bunları karşılayan bir kadronun olmasının nitelikli öğretmen yetiştirmenin en önemli koşulu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Hardman'ın (2008) işaret ettiği, var olmaya devam eden yetersiz nitelikli ve/veya yeterli derecede eğitilmemiş öğretmenler (özellikle ilköğretim okullarında) olduğu sonucu ancak böyle değiştirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; MEB'de uygulanan öğretim programları ile lisans programı arasında uyum olmadığı ve uyumlu hale getirilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. MEB'de uygulanan öğretim programlarının sürekli değişmesi ve yenilenmesi uygulanan mevcut programın da yenilenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla istihdamı düzenleyenin MEB olduğu düşünülürse lisans programının buna uygun çıktı vermesi gerekmektedir. Bulca ve ark.(2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlik programı ile MEB programlarının paralellik göstermesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak, programda yer alan derslerin MEB'in okul kademelerine göre verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları programın aslında öğretmen yetiştirmek için uygun olduğunu ancak yapılması gereken değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Programda bazı seçmeli derslere yer verilerek, birkaç ders birleştirilerek ve bazı değişikliklerle uygun hale getirilebileceği ifade edilmiştir. Mevcut programın şu anki haliyle daha çok lise öğretmeni yetiştirmeye dönük olduğu ifade edilmiştir. Yapılacak bazı değişiklerle bu durumun da düzeltileceği belirtilmiştir. Pehlivan (2001) her yaş düzeyine uygun bir öğretim yapılabilmesi için lisans programının da bu yönde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren öğretim programının ortaöğretime öğretmen yetiştirmeyi amaçladığını ve buna göre de tasarlandığını vurgulamıştır. Bu sonuçla araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmekte; özellikle uygulanan programın küçük yaş grubunda öğretim yapılması açısından uygun

olmadığını katılımcı görüşleri desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde programın üst yaş gruba uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Ders içeriklerinin yaş gruplarına göre ayarlanması ve küçük yaş grubuna uygun öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Pehlivan (2001) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretimde beden eğitimi öğretmeni yetiştirecek programların bir takım özelliklere sahip olması gerektiğinden söz edilmiştir. Buna göre, yaş grubu küçük olan çocuklara yönelik programda öğretmenlik formasyonu kazandıran derslerin ağırlığının % 30-35 oranında olması, alan bilgisinin daha alt düzeyde (küçük yaş grubuna uygun olarak) çeşitli ve yaygın olması, iletişim kurma teknikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, oyun, yaratıcı dans ve drama tekniklerinin öğretimine yer verilmesi programın sahip olması gereken özellikler olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları programdaki ders içeriklerinin detaylı olmaması ya da kısa ifadelerle açıklanması sonucunda anlaşılamamasını programın eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Uygulanan mevcut programda ders içerikleri temel birkaç cümle ile belirtilmektedir. Ancak derinlemesine bir açıklama verilmemiştir. Lisans programında okutulan dersleri öğretmenlik alt yapısına sahip ya da bu alanda çalışan kişilerin verdiği düşünülürse bu açıklamaların yeterli olduğu söylenebilir. Ancak üniversitelerdeki kadroların farklı şekilde olması öğretmenlik bölümünde görev yapanların hepsinin bu alanda çalışmaması ya da uzman olmaması derslerin içeriğini anlamakta sıkıntı yaratmaktadır. Yapılan araştırmada da araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 48,7'sinin (147 kişi) öğretmenlik alanında kadrosu bulunmaktayken sadece % 17,4'ünün (54 kişi) bu alanda çalıştığı belirlenmiştir. Mevcut durum böyle olunca ders içeriklerinin daha detaylı verilmesi hem farklı derslerin aynı içerikle işlenmesini engelleyecektir hem de dersin içeriği net olduğu için öğretim elemanlarına da kolaylık sağlayacaktır.

Yapılan görüşmelerde özellikle alan bilgisi dersleri içerisinde yer alan bazı derslerin öğretmen yetiştirir gibi değil de antrenör yetiştirir gibi verildiği belirtilmiştir. Derslerin belli bir çerçeve çizilerek içeriklerinin belirlenerek verilmesinin, öğretmen yetiştirme açısından daha faydalı olabileceği söylenebilir. Bununla ilgili akademisyenler derslere AKTS kredisi verirken derslerin içeriklerini gözden geçirip, AKTS prensibine göre öğrencinin çalışma süresi, dersin zorluğu, öğrenim hedefleri ve dersin öğrenciye mesleki katkısı göz önünde bulundurularak kredilendirme yapmaktadır (http://cdn.istanbul.edu.tr/statics/www.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/11/AKTS.pdf). Ancak araştırma sonuçları yapılan uygulamaların yeterli olmadığını ya da eksik olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili Kaya (1999) tarafından ders içeriklerinin yeterliliği ile ilgili yapılan araştırmada öğretim programında bir standart yakalanmak isteniyorsa, konunun uzmanları tarafından kurulan komisyonlarca yapılan çalışmalar sonucu oluşmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılanlara uygulanan mevcut programın kuramsal yapısının iyi olduğu ve üç alanla ilgili derslerin yer almasının avantaj sağladığını, bazı katılımcılar

ise programın avantajlı tarafının olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada programın dezavantajları olarak içeriğin zayıf olması, alan bilgisi derslerinde uygulamanın az olması, teoriğin fazla olması, özel öğretim yöntemleri dersinin az olması gibi çeşitli görüşler alınmıştır.

Bir öğretmen adayının lisans eğitiminde tüm spor branşlarını ders olarak alması, bunları öğrenmesi ve öğretim yöntemlerini bilmesi programın yapısı ve içeriği açısından pek mümkün değildir. Ancak spor branşlarının MEB'in uygulamasında olduğu gibi (MEB, 2018) su sporları, doğa sporları, bireysel sporlar, takım sporları, file ve raket sporları vb. gibi tek başlık altında toplanması gerektiğine ilişkin öğretim elemanlarının birkaçı özellikle vurgu yapmıştır. Bu uygulamayla daha az zamanda hem daha fazla branş hem de bu branşların öğretim yöntemleri öğretilebilir. Bu uygulamayla programda eksiklik olarak ifade edilen unsurların önüne geçilebilir. Lee (2013) tarafından yapılan araştırmada; Brighton Üniversitesi'nde uygulanan lisans programında altı ayrı hareket grubuna yönelik spor branşlarının verildiği (1. Sınıfta) ve bu uygulamadan sonra bu altı hareket grubuna yönelik sporların öğretim yöntemlerinin verildiği (2. Sınıfta) belirtilmiştir. Belli hareket gruplarına yönelik spor branşlarının birlikte verilmesi yurt dışında uygulanmakta olduğu; spor branşlarının söz konusu haliyle verilmesinin hem zamandan tasarruf sağladığı hem de daha işe yarar olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin daha fazla branş öğrenme isteği dikkat çekmektedir. Uğraş'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler özellikle daha fazla farklı spor branşı öğrenmek istediklerini, alana hâkimiyeti sağlamanın bu yolla olabileceğini bahsetmişlerdir. Korkmaz, Yavaş, Ercan ve Toker (1999) tarafından yapılan araştırmada YÖK'te uygulamaya konulan öğretim programının takım sporları ve bireysel sporlar açısından zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda MEB uygulamalarına yönelik yapılacak olan bu değişikliğin işe yarar olacağı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının programa ilişkin önerileri; beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede çözülmesi gerekenler, iyi bir öğretmen yetiştirmek için programın barındırması gereken felsefe, öğretmen yetiştirmede en önemli dersler, programdaki ders alanlarının sahip olması gereken yüzdeler, programdaki ders içeriklerinin detaylandırılması, program değişikliğinin sağlanması, programın ortaokul ve lise öğretmenliği olarak değiştirilmesi ile ilgili düşünceler şeklinde başlıklar halinde verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar lisans programında daha uygulamaya dönük, fiziksel etkinliği arttıracak, genel kültür seviyesini yükseltecek, sağlık konusunu içerisinde barındıracak dersleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenleri göreve başladıkları ilk yıllarında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil (2014) tarafından yapılan araştırmada yasa, yönetmelik ve özlük haklarına ilişkin olarak beden eğitimi öğretmenleri maaş, terfi, atama gibi benzeri nedenlerden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler özlük haklarını, maaş ve ek ders ücretinin nasıl he-

saplandığını, MEB, il milli eğitim müdürü, ilçe mili eğitim müdürü, müfettiş ve okul müdürünün yetkilerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada öğretmenler bu konular ile ilgili bir dersin öğretmen yetiştirme programına veya var olan bir dersin içeriğine dâhil edilmesi ve bu konularla ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin sorunların çözümünde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Uğraş, Güllü, Eroğlu ve Özen (2017) tarafından yapılan araştırmada da beden eğitimi öğretmenlerinin lisans döneminde evrak ve dosyalar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan mezun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlik yaşantısında e-okul ve e-müfredat sisteminin olması, ders notları girişleri, öğrencilerin bazı bilgilerinin girişlerinin yapılması (fiziksel uygunluk karnesi vb.), lisans işlemleri gibi bir takım işlerinin olması ve bunlarla ilgili bilgi sahibi olmamaları öğretmenleri rahatsız etmektedir. Bu sebeple öğretmen adayının lisans eğitimi sırasında söz konusu okul ve evrak işleri ile ilgili bilgi sahibi olmak istemesi, öğretmenlik yaşantısında sorun yaşamaması açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.-

Araştırmada öğretim elemanları ve öğretmenler Özel Öğretim Yöntemleri dersinin saatinin az olduğunu vurgulamaktadırlar. Her spor dalının kendine özgü öğretim stilinin olması ya da her yaş grubunun kendine özgü özelliklerinin olması, Özel Öğretim Yöntemleri dersine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu konuda öğretim elemanları ve öğretmenlerin görüşlerinin birbirlerine benzer olduğu görülmüştür. Dalkıran, Ulaş ve Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada Özel Öğretim Yöntemleri dersinin teorik ve uygulama başarısı incelenmiştir. Çalışmada teorik başarının uygulamaya aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda derslerin birbirinin devamı olsa da uygulama becerisinin aktarımının farklı değişkenlerden (liderlik, sosyal beceri, özgüven, kaygı kontrolü) etkilendiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Uğraş (2013) tarafından yapılan araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciye bilgiyi aktarma konusunda problem yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu sebeple, bu dersin daha etkin, yoğun ve verimli işlenmesinin uygun olduğu; dersin içeriğinin gözden geçirilip, yaş grupları da dikkate alınarak bir içerik hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca araştırmada programla ilgili değerlendirme yapılırken bazı öğretim elemanları yüzme dersinin zorunlu olması gerektiğinden, yüzme bilmeyen bir beden eğitimi öğretmeninin olmaması gerektiğinden söz etmişlerdir. Bu ders lisans programında yer almaktadır, fakat fakülte yönetimi bu ders yerine başka bir zorunlu ders koyma hakkına sahiptir (YÖK, 2007b). Dolayısıyla programda yer almasına rağmen yüzme dersi verilmeyebilir. Bununla birlikte bir dönemlik bu derste içeriğin tam olarak verilmesi de pek mümkün olmayabilir. Yüzme dersinin incelenmesiyle ilgili Yiğitdinç, Koparan, Bulut ve Ercan (1999) tarafından yapılan araştırmada bu dersi gerekli bulan öğretmen adaylarının oranı % 88'dir.

Araştırmada mevcut uygulanan staj süresi ile ilgili görüşler alınmış; katılımcı öğretmenlerden bazıları uygulamanın yeterli olduğunu ifade ederken bazıları ise yetersiz ve düzenlenmesi gerektiği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Yapılan uygulamalara

bakıldığında öğretmen adaylarının uygulama okullarında daha fazla zaman geçirmelerine yönelik bir eğilim olduğu bilinmektedir (Hawley, 1993). Yurt dışında öğretmen yetiştirme programlarında da öğretmenlik uygulaması ile ilgili veriler bu konuyu doğrulamaktadır (http://bulletin.auburn.edu; https://catalog.towson.edu; http://soe.syr.edu). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğretmenlik uygulaması dersinin çok önemli olduğunu, mevcut uygulamanın yeterli olmadığını ve çok daha önce ve alt sınıflarda olması gerektiğinden söz etmişlerdir. Özellikle uygulama yapılacak okulların farklı bölge, farklı imkân ve farklı düzeyde olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının her türlü imkândaki okulda çalışacağı düşünülürse bu görüşlerinde haklı oldukları anlaşılacaktır. Üniversitelerde verilen eğitimin her türlü imkânda, hava koşullarında, en az ya da en fazla malzemeyle, dışarıda ya da salonda tüm koşullarda verilerek öğretmenin her türlü imkân karşısında işlevsel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun da yolu Öğretmenlik Uygulaması dersinden geçtiği söylenebilir. Bu dersin daha hayata dönük işlenmesi öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarında daha etkin rol almalarını sağlayacaktır. Hergüner, Arslan ve Dündar (2002) beden eğitimi öğrencileriyle yaptığı araştırmada Okul Deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğinde önemli olduğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada bu dersin birinci sınıftan itibaren verilmesinin gelecekteki eğitim yaşantılarını doğru yönlendirmede etkili olacağını düşünenlerin oranı % 80,4'dür. Güllü ve Temel (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi hakkında olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Şahin ve Kartal'ın (2013) sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içinden en etkili dersin Öğretmenlik Uygulaması dersi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aslan (2015) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulamasını değerlendirdiği araştırmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin süresinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çepni, Aydın ve Şahin (2015) araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenliğe başladığında yararlı olacak deneyimler edindiklerini, lisans eğitimi boyunca öğrendikleri bilgilerden nasıl yararlanabileceklerini gözlemlediklerini, alanlarıyla ilgili uygun strateji, yöntem ve tekniklerin sınıfta kullanımını gözlemleme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında öğretmen ve öğretim elemanlarına göre her iki grupta öğretmenlik meslek bilgisi derslerini çok önemsemesine rağmen derslerin öğretmen adayına aktarılamamasını sorun olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin beden eğitimi alanına aktarılamaması, beden eğitimi alanından uzak genel bir anlatımla yapılması bu sorunun kaynağı olarak gösterilmiştir. Dolayısıyla aslında öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine ilk adımı olarak ifade edilen meslek hayatında önemli katkılar sağlayacak bu dersleri algılayamamasının sorun teşkil edeceği söylenebilir. Beden eğitimi alanına yatkın ya da alandan gelen kişilerin bu dersleri öğretmen adaylarına uyarlaması sorunun çözüme kavuşmasını sağlayabilir. Konu ile ilgili Temel, Altınkök, Vazgeçer ve Güllü (2015) tarafından yapılan araş-

tırmada bir yıllık mesleki deneyimi olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisinde zayıf oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmada çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; lisans programında yer alan zorunlu olarak verilen alan bilgisi derslerindeki uygulamalı derslerin yetersiz olduğu, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde ise ders içeriklerinin beden eğitimi alanına uyarlanamadığı ve öğretmenlik stajının yetersiz olduğu, genel kültür alanındaki derslerin ise yeterli olduğu ancak daha çok seçmeli olması gerektiği belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının ihtiyaçları karşılamadığı, alan bilgisi derslerinde uygulamanın arttırılması gerektiği, sporların branş olarak değil de MEB'de uygulandığı haliyle hareket grubuna yönelik gruplar altında verilmesi; bu şekilde daha kısa sürede daha fazla branşa yönelik eğitim verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Genel kültür derslerinin mevcut haliyle ders isim ve içeriklerinin düzenlenmesi gerektiği ve bu derslerin seçmeli olması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlik alan bilgisi derslerinde ise özellikle bu derslerin beden eğitimi alanına uyarlanarak verilmesi gerektiği; Öğretmenlik Uygulaması dersinin ders döneminin arttırılarak daha fazla verilmesi gerektiği yönünde görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının ihtiyaçlar ve istekler göz önünde bulundurularak daha sık güncellenmesi gerektiği belirlenmiştir.

5.1. Öneriler

1. Lisans programının gerekli araştırma ve incelemeler yapılarak daha sık güncellenmesi,

2. Lisans programı oluşturulurken Mili Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin işbirliği içerisinde ihtiyaca uygun öğretmen yetiştirilmesinin sağlanması,

3. Lisans programının MEB'de uygulanan öğretim programıyla uyumlu hale getirilmesi,

4. Lisans programında yer alan genel kültür derslerinin mevcut üniversitenin başka programları veya uygun üniversiteleri de kapsayacak şekilde seçmeli olarak verilmesi,

5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha fazla dönemde verilmesi,

6. Özel öğretim yöntemleri derslerinin hareket grubuna yönelik verilmesi (takım sporlarına yönelik özel öğretim yöntemleri gibi),

7. Lisans programının tüm okul kademelerine uygun öğretmen adayı yetiştirmesi,

8. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beden eğitimi alanına uyarlanarak uygun içerikle verilmesi önerilebilir.

9. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı hazırlanmıştır. Bu program önerisine aşağıda yer verilmiştir.

BİRİNCİ YIL									
I. **Yarıyıl**					II. **Yarıyıl**				
	Dersin Adı	**T+U**	**K**	**AKTS**		**Dersin Adı**	**T+U**	**K**	**AKTS**
A	Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri	2+0	2	3	A	Beden Eğitimi ve Spor Tarihi	2+0	2	2
A	Temel Hareket Becerileri	1+2	3	4	A	Jimnastik	1+2	3	4
A	Psikomotor Gelişim	3+0	3	4	A	İnsan Anatomisi ve Kineziyoloji	4+0	2	5
A	Atletizm	2+2	3	4	A	Bireysel Sporlar	2+2	3	4
A	Okul Deneyimi (Anaokul)	1+4	3	6	GK	Drama	1+2	3	3
GK	Etkili İletişim Becerileri	2+0	3	3	GK	Mesleki Yabancı Dil II	2+0	2	2
GK	Mesleki Yabancı Dil I	2+0	2	2	MB	Okul Deneyimi (ilkokul)	1+4	3	6
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3+0	3	4	MB	Eğitim Psikolojisi	3+0	3	4
	Kredi/AKTS	**22/30**				**Kredi/AKTS**	**21/30**		
İKİNCİ YIL									
III. **Yarıyıl**					IV. **Yarıyıl**				
	Dersin Adı	**T+U**	**K**	**AKTS**		**Dersin Adı**	**T+U**	**K**	**AKTS**
A	Egzersiz Fizyolojisi	2+2	3	5	A	Antrenman Bilgisi	2+2	3	4
A	Ritim Eğitimi ve Dans	1+2	2	4	A	Raket Sporları	2+2	3	4
A	Takım Sporları	2+2	3	4	A	Su Sporları	2+2	3	4
A	Biyomekanik	3+0	3	4	A	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor	1+2	2	3

GK	Bilgi ve Belge Yönetim Sistemleri (Meb, GSB)	2+1	3	3	A	Hakemlik Uygulamaları	1+2	3	3
GK	Beden Eğitimi ve Spor Felsefesi	2+0	2	2	A	Özel Öğretim Yöntemleri I	2+2	3	5
MB	Okul Deneyimi (Ortaokul)	1+4	3	6	MB	Okul Deneyimi (Lise)	1+4	3	6
MB	Seçmeli I	3+0	3	4	MB	Ölçme Değerlendirme	3+0	3	4
	Kredi/AKTS	**22/32**				**Kredi/AKTS**	**23/33**		
ÜÇÜNCÜ YIL									
V. **Yarıyıl**					VI. **Yarıyıl**				
	Dersin Adı	**T+U**	**K**	**AKTS**		**Dersin Adı**	**T+U**	**K**	**AKTS**
A	Temel İlk Yardım	1+2	2	3	A	Beceri Öğretimi	3+0	3	4
A	Fiziksel Uygunluk	2+2	3	3	A	Spor ve Beslenme	2+0	2	3
A	Halk Oyunları	1+3	3	4	A	Eğitsel Oyunlar	1+2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2+2	3	5	A	Beden Eğitimi ve Sporda Sınıf Yönetimi	2+0	2	4
A	Kış Sporları	2+2	3	4	A	Doğa Sporları	2+2	3	4
GK	Yaşam boyu spor	2+2	2	4	GK	Seçmeli I	2+0	2	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması (Anaokul Düzeyi)	2+6	5	8	MB	Öğretmenlik Uygulamaları (İlkokul Düzeyi)	2+6	5	8
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2+2	3	4	MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3+0	3	4
	Kredi/AKTS	**24/35**				**Kredi/AKTS**	**22/30**		
DÖRDÜNCÜ YIL									
VII. **Yarıyıl**					VIII. **Yarıyıl**				
	Dersin Adı	**T+U**	**K**	**AKTS**		**Dersin Adı**	**T+U**	**K**	**AKTS**
A	Beden Eğitimi ve Sporda Yetenek Seçimi	2+2	3	4	A	Araştırma Projesi	2+2	3	6

A	Seçmeli I	2+2	3	4	A	Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi	3+0	3	4
GK	Karşılaştırmalı Beden Eğitimi ve Spor	2+0	2	3	A	Seçmeli II	2+2	3	4
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2+0	2	3	GK	Beden Eğitimi ve Sporda Organizasyon Yönetimi	2+0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1+2	2	4	GK	Rekreasyon	2+0	2	3
MB	Seçmeli II	3+0	3	4	GK	Seçmeli II	2+0	2	3
MB	Rehberlik	3+0	3	4	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2+0	2	4
MB	Öğretmenlik Uygulaması (Ortaokul Düzeyi)	2+6	5	8	MB	Öğretmenlik Uygulaması (Lise Düzeyi)	2+6	5	8
	Kredi/AKTS	**23/34**				**Kredi/AKTS**	**22/35**		
Toplam Kredi/AKTS							**179/259**		

Genel Toplam: Teorik; 127 Uygulama; 98 Kredi; 179 Saat; 225 %44 uygulama % 56 teorik (% 53 alan bilgisi; % 22 genel kültür bilgisi; % 25 öğretmenlik meslek bilgisini kapsar)

A: Alan bilgisi dersleri,

MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri,

GK: Genel kültür dersleri

Kaynakça

Abalı A. *Cumhuriyetimizin 50. Yılında Gençlik ve Spor*, Ankara: G.S.B. Yayını 1974.

Akpınar B, Turan M, Tekataş H. Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya 2004.

Aktaş M, Aksu Ö, Türkmen L, Solak K, Kurt H, Ekici G. Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması, *Uşak* Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı* 2013: 131- 145.

Arıbaş S. 21. Yüzyıla girerken tarihi gelişim açısından sınıf öğretmeni yetiştirilmesinin genel bir

değerlendirilmesi ve bazı öneriler. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 10- 12 Mayıs 2000, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 131-136.

Aslan M. Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi 2015.

Aziz A. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2010.

Berg Bl. *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Seventh Edition. Alliii and Bacon. Boston Ma 2009.

Bilge N. Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları: 1095, Kültür Eserleri Dizisi: 1989: 137.

Bulca Y, Saçlı F, Kangalgil M, Demirhan G. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 2012, Cilt: 37, Sayı: 165.

Çelik VO, Bulgu N. Geç Osmanlı Döneminde Batılılaşma Ekseninde Beden Eğitimi ve Spor. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010, Sayı:137-147.

Çepni O, Aydın F, Şahin V. Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal Of Education* 2015, Vol 4(1): 35-49.

Creswell JW, Mıller DN. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice* 2000, 39 (3): 124- 30.

Creswell JW. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications 2003.

Creswell, JW. Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: Sage Publications 2007.

Creswell JW. Editörler: Bütün M. ve Demir SB, *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, Ankara, Siyasal Kitabevi 2013.

Dalkıran O, Ulaş M, Aslan CS. Özel öğretim yöntemleri dersinin teorik ve uygulama başarı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Bursa: 152, 2017.

Demirel Ö. *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama.* 23. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık 2015.

Demirhan G, Bulca Y, Saçlı F, Kangalgil M. Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi* 2014, 29 (2): 57-68.

Durusoy EA, Öztürk F, Dikici K. Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenliği Bölümü Ders Programı İle Yükseköğretim Kurumu Tarafından Uygulamaya Konulan Ders Programının Karşılaştırılması. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Uludağ Üniversitesi Basımevi, 29-30 Haziran 1999, Bursa.

Efe AR. Avusturya ve Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Müfredatlarının Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi 2010.

Guba EG, Lincoln YS. Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic İnquiry. *Educational Communication And Technology Journal* 1982, 30 (4): 233-52

Güllü M, Güçlü M, Zorba E. 1926-2007 yılları arası çeşitli kurumların beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarının incelenmesi, 5.Ulusal Beden Eğitimi Öğretmenliği Kongresi Adana, 2007.

Güllü M, Temel C. Investigating the opinions of physical education teacher candidates on the school experience course. *Edu Res Rev* 2016, 11 (17): 1634-40.

Güven Ö. *Selim Sırrı Tarcan,* Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları 1999, (2): 609-10.

Hardman, K. Sıtuatıon and Sustaınabılıty of Physıcal Educatıon In Schools: A Global Perspectıve. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi* 2008, 19 (1): 1-22.

Hawley DW. New goals and changed roles: re-visioning teacher education. *Edu Rec* 1993, 74(3): 26-32.

Hergüner G, Arslan S, Dündar H. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2002 (1), Sayı:11.

Holloway I, Wheeler S. *Qualitative Research For Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd. 1996.

http://cdn.istanbul.edu.tr/statics/www.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/11/AKTS.pdf Erişim Tarihi: 27.02.2018

Karaküçük, S. *Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi*. Ankara, Gazi Üniversitesi Yayın No: 146, 1989: 45-50.

Kaya Y. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında/Bölümlerinde Okutulan Derslerin Ders İçeriklerinin Yeterliği. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Uludağ Üniversitesi Basımevi, 29-20 Haziran 1999 Bursa.

Korkmaz İ. Öğretmen yetiştirmede yapısal ve kavramsal alternatifler. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10- 12 Mayıs 2000: 198-202.

Korkmaz N.H, Yavaş M, Ercan İ, Toker F. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğretim Programlarıyla 1998 Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan Yükseköğretim Programının Karşılaştırılması. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Uludağ Üniversitesi Basımevi, 29-20 Haziran 1999 Bursa.

Lee C-H. The Knowledge Base For Physıcal Educatıon Teacher Educatıon (Pete): A Comparatıve Study of Unıversıty Programmes In England and Korea. Doctoral dissertation, Egland: Unıversıty of Bedfordshıre 2013.

Lıncoln YS, Guba EG. *Naturalistic İnquiry*. California: Sage 1985.

MEB. *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2018.

Merriam SB. *Qualitative Research and Case Study Applications İn Education*. San Francisco: Jossey-Bass 1998.

Miles BM, Huberman AM. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. 2th Ed., California, USA: Sage Publications 1994: 27.

Özdilek Ç, Eynur R.B, Karakuş S. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Bölümlerde Uygulanan Eğitim Programlarının İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları İçin Belirlenen Beden Eğitimi Ders Amaçlarıyla Karşılaştırılması ve Uyum Açısından Değerlendirilmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28- 30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Denizli.

Özyürek M. Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2008, 6(2): 189- 226.

Pehlivan Z. İlköğretimde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. *II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 21-23 Aralık 2001 Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Power Z, Campbell M, Kilcoyne P Et Al. The Hiperemesis İmpact Of Symptoms Uestionnaire: Development and Validation of a Clinical Tool. *Inter J Nrsg St* 2010, 47, 1: 67-77.

Sharts-Hopko NC. Assessing rigor in qualitative research. *Journal Of The Association Of Nurses In Aids Care* 2002, 13 (4): 84-6.

Sözen S, Çabuk A. Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak* Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı* 2013: 231- 240.

Streubert HJ, Carpenter DR. *Qualitative Research İn Nursing*. 5th Ed., Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins 2011.

Şahin Ç, Kartal OY. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013, Kış (6/1).

Şakar F. 1990'dan bu yana tarihi süreç içerisinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme politikaları. I. Spor Bilimleri Kongresi Kitabı, 15-16/03/1990 Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Temel C, Altınkök M, Vazgeçer E, Güllü M. Bir yıllık mesleki deneyimi olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki algılarının incelenmesi. *5. Beden Eğitimi Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu*, 26-27 Ocak 2015, ODTÜ KKM, Ankara.

Temel C, Sunay H. Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarına İlişkin Öğretim Elemanları Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi 2002, Sayı: 153- 54, Ankara.

Tutkun ÖF, Aksoyalp Y. 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk* Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010: 24.

Türnüklü A. Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2000, 6 (24), 543- 559.

Uğraş S. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinin Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi 2013.

Uğraş S, Güllü M, Eroğlu E, Özen G. Ortaokulda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda tutulan evrak ve dosyalar hakkındaki düşünceleri. *Marmara* Üniversitesi *Spor Bilimleri Dergisi* 2017, Cilt: 2, Sayı: 2: 8-20.

Yalız D. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Alan Bilgisi Derslerinde Amaçların Gerçekleşme Düzeyi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi 2006.

Yıldırım A, Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık 2013.

Yiğitdinç İB, Koparan Ş, Bulut T, Ercan İ. YÖK programında yer alan yüzme dersleri ile U.Ü. Eğt. Fak. Bed. Eğt. Spor bölümü programında yer alan seçmeli yüzme derslerinin incelenmesi. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Uludağ Üniversitesi Basımevi, 29-20 Haziran 1999 Bursa.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

YÖK. *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1998.

YÖK. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982- 2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5, Meteksan A.Ş., Ankara 2007a.

YÖK. *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara 2007b.

YÖK. *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2018.

Yüzüak E. Kütahya'da İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Araştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi 2006.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (353-370)

ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞININ AZALTILMASINA YÖNELİK ULUSLARARASI STRATEJİLER VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet GÖÇEN[1], Ahmet KAYA[2]

1 Öğr. Üye. Dr., HRÜ Eğitim Fak. Sınıf Eğitimi ABD, ahmet135@gmail.com , ORCID ID:0000-0002-9376-2084.

2 Doç. Dr., KSÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, ahmetkaya@ksu.edu.tr , ORCID ID: 0000-0001-8899-9178.

Geliş Tarihi: 12.09.2019 **Kabul Tarihi:** 02.12.2019

Öz: Bu çalışmada, okula tam ve etkili katılımın öğrencilerin gelecekleri açısından taşıdığı önem odağında uluslararası alanda başta temel eğitim olmak üzere farklı eğitim kademelerinde okul devamsızlığına karşı geliştirilen uygulama örnekleri ve stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca devamsızlıkla mücadele kapsamında farklı ülkelerin farklı uygulamalarına ilişkin farkındalık oluşturularak eğitimcilere ve politika yapıcılara bu konuda yol gösterilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma nitel yöntemlerden doküman incelemesine göre yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin devamsızlık durumu ele alınmış ve literatür taraması yoluyla konuya ilişkin veriler toplanarak analiz edilmiştir. Alanyazınında devamsızlığa ilişkin farklı ülke uygulamaları araştırılmıştır. Bu bağlamda, ülkelerin devamsızlıkla mücadele süreçlerinde takip ettikleri yaklaşımlar, uygulamalar ve stratejiler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ülkeler birbirinden farklı olsa da okul devamsızlığına karşı genelden özele 3 aşamalı bir yaklaşım takip ettiği görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak okullarda devamsızlığı engellemeye ilişkin stratejiler olarak erken teşhis ve müdahale, sürecin izlenmesi, davranış değerlendirmesi, kanıt destekli süreçler, ekip bazlı bir yaklaşımlar ve yasal süreçler şeklinde belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Devamsızlığı, Devamsızlıkla Mücadele, Devamsızlığı Önleme Stratejileri

INTERNATIONAL STRATEGIES FOR REDUCING STUDENT ABSENTEEISM AND EXAMPLES OF PRACTICE

Abstract:

In this study, it is aimed to examine the examples of practice and strategies developed against school absenteeism in the international field for different levels of education, especially for basic education in the scope of the importance of full and effective participation in school for the future of students. In addition, the awareness on the different practices of different countries within the scope of the fight against absenteeism is desired to be raised in this study to guide educators and policymakers. This study was conducted according to the document analysis, a qualitative method. In this study, the absenteeism of the students was the focus, and the related data were collected and analyzed through literature review. Different country practices on absenteeism in the literature were investigated. In this context, the approaches, practices and strategies that countries follow in the fight against absenteeism were examined. According to the analysis results, although the countries are different from each other, it is seen that they follow a 3-tiered approach, from general to specific, against school absenteeism. In general, the strategies for preventing absenteeism in schools were identified as early diagnosis and intervention, process monitoring, behavioral evaluation, evidence-supported processes, team-based approaches and legal processes.

Keywords: Student Absenteeism, Struggle with School Absenteeism, Prevention Strategies for Absenteeism

Giriş

Okula veya derse devamsızlık öğrencin okul hayatından kopmasına yol açabilecek psikolojik, fiziksel ve toplumsal birçok etmenin rol aldığı bir süreçtir. Devamsızlık, yani okul kurallarının gerektirdiği şekilde derslere ve eğitim süreçlerine fiziksel olarak katılmama durumu, öğrencinin ders başarısını negatif şekilde etkileyen ve toplumca arzu edilmeyen bir öğrenci davranışıdır. Devamsızlık en genel haliyle okul dönemi içerisinde mazeretsiz olarak okulda bulunmama şeklinde tanımlanmaktadır. Devamsızlık, eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula ya aralıklı gelme ya da hiç gelmeme şeklinde iki türlü ortaya çıkmaktadır (Sakınç, 2013).

Devamsızlık sorunu, aileden öğrenci öz güven eksikliğine kadar birçok faktörden etkilenmektedir ve özellikle bazı dönemlerde bazı çevresel faktörler tüm öğrenciler üzerinde etki oluşturabilmektedir. Balfanz ve Byrnes (2012) sürekli devamsızlığın ana-

okulunda, birinci, beşinci sınıfta ve dokuzuncu sınıfta artmasının tesadüf olmadığını belirtirken bu sınıfların genelde yeni okula/çevreye geçiş dönemleri olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle örgün eğitim kademelerinin başlangıç yılları olan bu yıllarda devamsızlığa ilişkin geliştirecek yöntemler için ilk önce söz konusu öğrenciler ve ilgili çevresel faktörler taranarak muhtemel çözümler eğitim politikaları çerçevesinde gözden geçirilmelidir. Muhtemel çözümler ortaya konurken okulların doğası (temel faktörlerden biri olarak) kendi bağlamında hesaba katılmalıdır.

Okullar arzulanan eğitim çıktılarının sadece öğretmen rehberliğinde sağlandığı organizasyonlar değildir, bu kurumlar farklı özellikler taşıyan ailelerden gelen, birbirinden farklı bireysel özellikteki öğrencilerin takım becerilerini geliştirdiği, rol modeller ile karşılaştığı, etkin dil gelişimi imkânı bulduğu ve toplumsal becerilerinin sağlıklı ve doğal geliştiği ekosistemlerdir. Devam ve devamsızlık durumu farklı özellikleri barındıran bir okul gerçeğinden ve öğrenci beklentilerin karşılanma durumundan da etkilenebilmektedir.

Devamsızlık uluslararası alanda üzerinde önemle durulan bir konudur. PISA 2012'ye katılan öğrencilerden PISA değerlendirmesinden önceki iki hafta içinde izinsiz olarak kaç kez derse veya okula gitmediklerini bildirmeleri istenmiştir. OECD ülkeleri arasında, PISA testinden önceki iki hafta içinde izinsiz olarak öğrencilerin %18'i en az bir derse girmediğini, %15'i ise en az bir gün okul devamsızlığı yaptığını belirtmiştir (OECD, 2014). Arjantin, İtalya, Ürdün ve Türkiye'deki öğrencilerin %40'ının veya daha fazlasının, belirtilen süre içinde en az bir gün okul devamsızlığı yaptığı görülmüştür (OECD, 2014).

Okula ve derslere düzenli katılım öğrenci başarısı açısından temel bir şarttır, fakat bu gerçeğe rağmen okul devamsızlığı günümüzde ülkeler ve eğitim sistemleri açısından genel, ciddi ve rahatsızlık veren bir sorun olmaya devam etmektedir (Kearney & Graczyk, 2014). OECD (2014) raporuna göre OECD ülkelerindeki öğrenciler için, derse girmeme matematikte 32 puanlık bir düşüşle ilişkilendirilirken, okula tam gün gitmeme matematikte 52 puanlık bir düşüşle ilişkilendirilmektedir. Bu açıdan devamsızlığın en istenmeyen çıktılarından biri öğrencinin akademik hayattan kopuşuna neden olması, öğrencinin okul bağlılığına ve akademik hayatına devam isteğine zarar vermesi, öğrenci ve ders arasında geçişi zor köprüler inşa etmesidir.

Örgün eğitimin başlangıç kademesi olan anaokulu düzeyinden başlayarak, liseden mezun oluncaya kadarki süreçte, devamsızlık ile akademik başarı arasında ters orantının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla akademik başarı düzeyinin artmasının ve azalmasının devamsızlığa karşı oldukça hassas olduğunu belirtmek gerekir. Ayrıca okul kademelerinin her birerinde yüksek oranda devamsızlığın sürdürülmesi yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin eğitim hayatının bitmesine sebep olabilmektedir (Balfanz ve Byrnes, 2012). Bu durum nitelikli sosyal sermayeye sahip olmak isteyen ülkeler ve eğitim sistemleri açısından kesinlikle istenmeyen bir durumdur.

Devamsızlık olgusu okulu asma, psikonörotik temellere dayanan devamsızlık, okul reddi, okul fobisi, ayrılma kaygısı gibi farklı terimler ile ilişkilendirilmiştir (Kearney, 2003). Okul devamsızlığı öğrencinin okul paydaşlarına karşı korku veya kaygı geliştirmesine bağlı oluşabilse de bazen ailevi, ekonomik ve çevresel faktörler sonucunda da oluşmaktadır. Balfanz ve Byrnes (2012) okul devamsızlığına ilişkin genel ve özel sebepleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Bazen öğrenciler; hastalık durumları, göçebe iş hayatı, çiftçilik veya ek iş gerektiren ailenin iş yoğunluğu vb. gibi koşullar veya zorunluluklar nedeniyle, bu durumlar onları okul günü boyunca başka bir yerde olmaya zorladığı için okula gelememektedir.

2. Bazen öğrenciler; okulda zorbalık, seviyelerine göre zor, yapamadıkları veya yapamayacaklarını düşündükleri ödevler için azar yeme korkusu, okul yolundaki muhtemel güvensizlikler, hatta sınıfta sesli metin okuma korkusu vb. durumlar nedeniyle okula gelmemektedir.

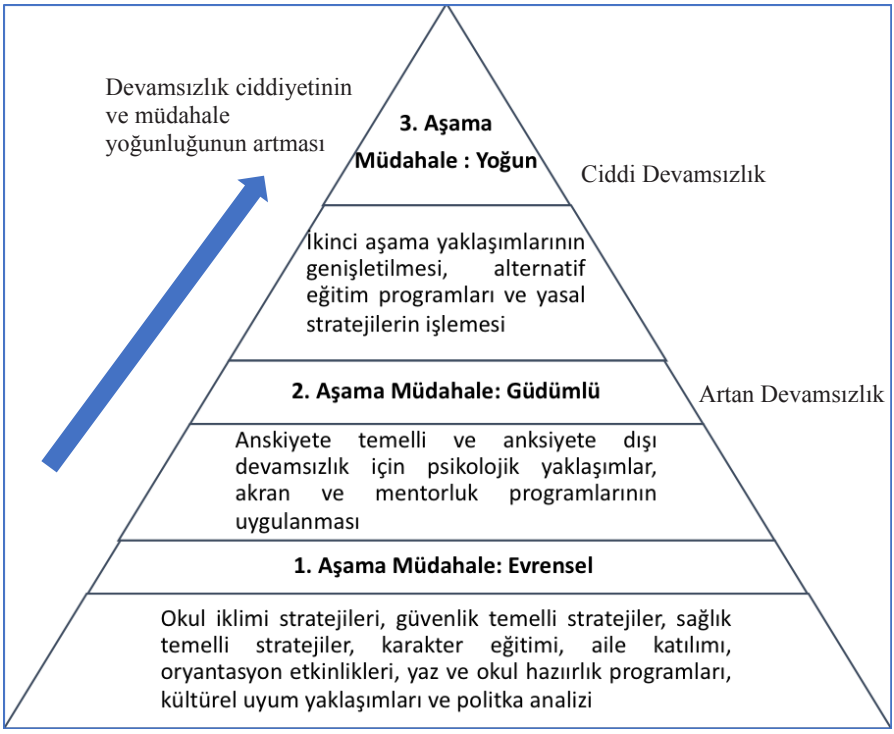
3. Son olarak da bazen öğrenciler sadece başka bir yerde olmayı tercih ettikleri için okula gitmemektedir.

Bugün okullardaki devam sorunlarının temelinde sağlık sorunları, sınıf içi zorbalık, aile üyelerinin uyuşturucu madde kullanımı, aile içi huzursuzluk, fakirlik, öğrencilerdeki zihinsel ve fiziksel rahatsızlıklar, okul çevresinin güvensiz olması ve yeni çevreye/okula adaptasyon sorunları gibi birçok olumsuzluk yer almaktadır (Stempel, Cox-Martin, Bronsert, Dickinson, & Allison, 2017). King, Dewey ve Borish'in (2015) Kenya'da kırsal kesimde yaptığı okul devamsızlığı konulu çalışmada sıtma hastalığı, kızlara özel durumlar ve parasızlık okul devamsızlığı ve terki bağlamında en belirleyici faktörler olarak bulunmuştur. Nitekim; King vd. (2015) çalışmalarında kırsal kesimler için eğitimsel strateji geliştirilmesi ve örneklem bağlamında, öneri olarak sıtma tedavisine yönelik adımların atılması, eğitim maliyetlerinde azalmanın sağlanması, okul beslenme programının genişletilmesi ve hijyenik ped sağlanmasını sıralamıştır.

Okul devamsızlığına ilişkin geliştirilen stratejiler ve girişimler sorunun kaynağına göre okul temelli stratejiler ve topluluk/çocuğun evi temelli stratejiler şeklinde iki farklı temele dayandırılabilir (Eggert, 2019). Wagstaff, Combs ve Jarvis (2000) çalışmalarında araştırma örnekleminde yer alan öğrenci, personel ve yönetici görüşmelerinden elde ettikleri veriler ışığında çalışmadaki lise öğrencilerinin devamsızlık nedenleri olarak onların personel ve akranları tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin algılarında ciddi sorunlar olduğunu bulmuş; ayrıca okul iklimi ve öğretim programı ile ilgili yaşadıkları problemlerin de onların motivasyonlarını düşürerek kendilerini yalıtılmış hissetmelerine neden olduğu tespit etmiştir. İşte bu tür sorunlara sahip öğrenci grubu için okul temelli stratejilerin hayata geçirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu konuda aile desteğinin sağlanması da devamsızlık sorunlarının ortadan kalkmasına katkı sağlayacaktır. Tam da bu konuda Sheldon (2007) deneysel çalışmasında okul idarecile-

rinin ve öğretmenlerin, yüksek aile ve toplum katılımını sağlayarak bunu okul stratejilerinin bir parçası haline getirdiklerinde öğrencilerin okula devam etme ve akademik olarak başarılı olma şanslarının arttığını ifade etmektedir.

Kearney ve Graczyk (2014) okul devamsızlığını engellemeye ilişkin son 25 yıldaki çalışmaların genel olarak erken teşhis ve müdahale, ilerlemenin izlenmesi/takip, fonksiyonel davranış değerlendirmesi, ampirik olarak desteklenen prosedürler ve protokoller ve ekip bazlı bir yaklaşımın gerekliliğine işaret ettiğini vurgulamaktadır. Okul devamsızlığını sayısız psikiyatrik semptomları, risk faktörleri ve müdahale türleri arasında kavramsallaştırma çabaları son zamanlarda, okul devamsızlığına karşı "önleme, erken müdahale ve yoğun müdahale katmanları" şeklinde tanımlanan çok katmanlı destek modelleri sistemini beraberinde getirmiştir (Skedgell & Kearney, 2018). Bu modeller her aşama için belli strateji ve tedbir öngörmektedir. Genel olarak özel eğitim temelli çalışmalarda karşılaşılan üç aşamalı "Müdahaleye Yanıt" (Response to Intervention) yöntemi devamsızlık sorununda tercih edilen modellerden biridir. Kearney ve Graczyk (2014) okul devamsızlığı boyutunda öngördüğü Müdahaleye Yanıt modelini 3 aşamalı sistem dâhilinde şu şekilde görselleştirmiştir:


Devamsızlık ciddiyetinin ve müdahale yoğunluğunun artması
3. Aşama
Müdahale : Yoğun
Ciddi Devamsızlık
İkinci aşama yaklaşımlarının genişletilmesi, alternatif eğitim programları ve yasal stratejilerin işlemesi
2. Aşama Müdahale: Güdümlü
Artan Devamsızlık
Anskiyete temelli ve anksiyete dışı devamsızlık için psikolojik yaklaşımlar, akran ve mentorluk programlarının uygulanması
1. Aşama Müdahale: Evrensel
Okul iklimi stratejileri, güvenlik temelli stratejiler, sağlık temelli stratejiler, karakter eğitimi, aile katılımı, oryantasyon etkinlikleri, yaz ve okul hazırlık programları, kültürel uyum yaklaşımları ve politika analizi

Şekil 1: Müdahaleye Yanıt Modeli (Kearney & Graczyk, 2014)

Kearney ve Graczyk (2014) tüm bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır: 1. aşama evrensel müdahaleler tüm öğrencilere yöneliktir ve okula devamı teşvik etmek ve bu temel stratejilerden faydalanmayan öğrencileri belirlemek için bir dizi temel aracı ve düzenli tarama işlemlerini içerir. Ayrıca 1. aşama müdahaleler kapsamında düzenli taramalar yapılarak daha üst düzeyde müdahale gerektirecek öğrenciler belirlenir. 2. aşama müdahaleler, evrensel müdahale stratejileri setinin ötesinde ek destek gerektiren risk altındaki öğrencilere yöneliktir. 2. aşama müdahalelerde amaç okula devamı garantilemek, gençleri okula yönlendirmede net ve kademeli strateji geliştirmek, okula devamın önündeki sıkıntı, stres ve engelleri azaltmaktır. Bu aşamada psikolojik müdahale, öğrenci ilgisini sağlama, akranlar ve mentörlük önemli stratejilerdir. 3. aşama müdahaleler ise kronik derecede devamsızlığı özellik haline getiren öğrencilere yöneliktir. Bu aşamada akademik başarıyı sağlamak, ebeveyn katılımını arttırmak ve ilgili sorunları ele almak için yenilikçi, yaratıcı ve yoğun yöntemler hayata geçirilmelidir. Bu kapsamdaki müdahaleler 2. aşamaya göre daha derin ve geniştir, gerektiğinde okul içinde okul mantığını temel alan alternatif eğitim programlarının işe koşulmasını ve yasal düzenlemelerin uygulanmasını da içerir. Bu yasal düzenlemeler cezadan, polis gibi kolluk kuvvetlerinin bu iş için katılımına kadar gidebilir. Önemli olan konuya ilişkin yasaların tutarlı şekilde savunulması ve işe koşulmasıdır ve durum devamsızlıkla mücadeledeki başarıyı artıracaktır.

Okul devamsızlığı günümüzde ciddî bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınabilir. Yaygın devamsızlık nedeniyle üst düzey eğitim seviyesi kazanımlarını elde edemeyen bireyler şiddet, yaralanma, madde kullanımı, psikiyatrik bozukluklar ve ekonomik yoksunluk gibi risk faktörlerinin odağı ve tetikleyicisi olabilmektedir (Kearney, 2008) ve bu durum da toplumları olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, her ülke devamsızlığı ortadan kaldırabilmek amacıyla yoğun çabalar sarf etmekte, bazen uluslararası bazen de bölgeye özel tedbirler işleme koymaktadır. Örneğin, Dünya Bankası Raporuna bakıldığında okul devamsızlığına ilişkin geliştirilen en önemli yöntemlerden birisi şartlı nakit transferi sistemidir (De Walque ve Valente, 2018). Parker ve Todd'a (2017) göre yaklaşık 60 ülkede okula düzenli devamı ve katılımı sağlamak gibi arzulanan davranış biçimleri için şartlı nakit desteği sağlanmaktadır. Bu çalışma, bu açıdan ülkelerin yürütmüş olduğu farklı evrensel, ulusal ve bölgesel proje bazlı stratejileri ve önlemleri incelemeyi amaçlamakta ve ilgili alanyazın ışığında şu soruya cevap aramaktadır:

1- Uluslararası alanda veya salt ülke bazında okul devamsızlığına ilişkin yürütülen strateji ve uygulama örnekleri nelerdir ve ülkeler ne tür önlemler alınmaktadır?

Yöntem

Çalışmada öğrencilerin devamsızlığı odağa alınmış ve literatür taraması yoluyla konuya ilişkin veriler toplanarak analiz edilmiştir. Yazılı metinler ve raporların temel alındığı bu çalışmada doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen kavram ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalle-

rin analizini ve incelenmesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2005) Karataş (2017) doküman incelemesi hakkında şu genel değerlendirmeyi yapmaktadır: doküman analizinde araştırma yapılan alanla ilgili bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın doğrudan belge üzerinden elde edilebilir, bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu yapar ve çalışmada hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğine konunun doğasına göre karar verir. Nitel çalışmalarda kullanılan dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998).

Araştırma kapsamında; ABD, Almanya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere (Birleşik Krallık), İskoçya, İspanya, İsveç, Macaristan, Polonya, Rusya gibi ülkelerin devamsızlıkla mücadele stratejileri ve uygulama örnekleri ilgili rapor ve çalışmalar kapsamında incelenmiştir. Çalışmada söz konusu ülkelerdeki uygulamalara benzer bazı çalışmaların Türkiye'de de olduğu görülmüş, fakat farklı deneyimlerin Türkiye'deki politika yapıcılara ve eğitimcilere kaynaklık yapabileceği öngörülmüştür. Bu açıdan çalışma bulguları, hem uluslararası anlamda mevcut çalışmaların neler olduğunu göstermesi hem de politika yapıcılara farklı ülkelerden örnekler ile yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Bulgular

Robinson, Lee, Dearing ve Rogers (2018) **ABD**'de temel eğitim kademelerinden olan anaokulu ve ilkokul kademelerindeki yaş gruplarındaki öğrencilerin yaptıkları devamsızlığa ilişkin yürüttükleri deneysel çalışmalarında belli düzeylerde devamsızlık yapan öğrenci velilerinin düşüncelerinin değiştirilmesi amaçlanmış ve tüm ailelere okula gitmenin faydaları, okul hayatlarına etkileri vb. gibi konularda özel bilgilendirici e-postalar atılmış ve bu çalışmaya 10 binin üzerinde aile katılmış ve devam oranında %15'lik bir başarı sağlanmıştır. Williams (2001) yürüttüğü eylem araştırmasında okula devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerinin devamlarının sağlanması için bu öğrencilerin ailelerini telefonla haberdar etme, onlara bireysel danışmanlık sunma gibi tekniklerin işe yaradığını bulmuştur. Bu şekilde başarı sağlayan çalışmalara karşın Tanner-Smith ve Wilson (2013) öğrencilerin devamsızlığını engellemeye yönelik okul terkini önleme ve müdahale programları konulu özellikle deneysel çalışmaları odağa alarak inceledikleri meta-analiz çalışmasında bu programların evrensel anlamda başarı sağladığına ilişkin ihtimalin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılara göre, bu programların genelde farklı okul çevreleri bağlamında devamsızlık azaltıcı farklı faydalar sağladığı tespit edilse de evrensel ve bütüncül açıdan her derde deva devamsızlık azaltıcı ve/veya önleyici tutarlı bir yöntemin olmadığı vurgulanmıştır.

Kearney ve Graczyk'in (2014) vurguladığı 3 aşamalı yaklaşım birçok çalışmada uygulama örnekleri ile sunulmaktadır. ABD'de New Jersey Eğitim Departmanı okula devamı artırmak için uygulanan aşamalı destek modelindeki stratejileri şu şekilde açıklamaktadır(New Jersey Department of Education, 2018):

1. Aşama

- Devamlılık için beklenti ve hedeflerin netleştirilmesi
- Okula devamın başarı üzerindeki etkisi konusunda öğrenci ve ailelerin eğitilmesi
- Doğru veri toplama ve raporlamanın sağlanması ve devam verilerinin izlenmesi
- İyi ve artan devamların takdir edilmesi/duyurulması

2. Aşama

- Hâlen devamsız veya sürekli devamsızlık tehlikesiyle karşı karşıya olan öğrencilerle kişisel bağlantıların kurulması;
- Okula devam etmeleri için ek engellerle karşı karşıya kalan ailelerin desteklenmesi ve ilginin arttırılması;
- Okulda mentörlük programın geliştirilmesi;
- Sürekli devamsızlık oranlarını iyileştirmek için mevcut kaynakların tanımlanması

3. Aşama

- Devam konusundaki bireysel engelleri belirlemek için öğrenci destek personelin kullanılması;
- Öğrencilere, okul topluluğuyla yeniden bağlantı kurma ve kaçırılan derslerden dolayı alamadıkları ders kredileri ve müfredat içeriğini yeniden elde etme fırsatların sunulması;
- Okula devamın önündeki engelleri ortadan kaldırmak için öğrencilere ve ailelere alternatif eğitim yolları sunmak;
- Öğrenci ve velileri ilgili kurum ve kişilere yönlendirmek

Jordan (2019) da devamsızlığın önlenmesi için 1. Aşama kapsamında, hatırlatma mesajlarını ve son durum bildirimlerini önermiştir. Jordan (2019), ailelerin devam ve devamsızlık konusunda bilgilendirilmesinin özellikle temel eğitim kademelerinden olan, ilkokul ve ortaokullarda işe yaradığını belirtmektedir. Ayrıca yazara göre ev ziyaretleri, devamın sağlanmasına ilişkin pozitif mesaj içeren kampanyaların yürütülmesi ve teşviklerin sağlanması da önemlidir. Sağlık sorunlarına karşı öğrencilere okul temelli sağlık hizmetlerinin sunulması ve aşılarının düzenli yapılması da devamsızlığın önlenmesine olumlu katkı yapmaktadır. Okullara servis sağlanması ya da okulun yürüme mesafesinde olması, okullarda kahvaltı ve elbise yıkama servisinin olması devamı artırabilir. Okullarda derslerin sıkıcı olması da ayrı bir sorun olarak gören Jordan, bu nedenle devamsızlığa karşı kültürel faktörleri gözeten, yakın çevre ilişkisini

ele alan içerikler öğrencilere sunulabilir. Okul veya sınıf girişinde selamlamanın olması iletişimde kolaylaştırıcı bir adım olarak öğrencileri okula bağlayabilecek ve okula aidiyet duygusunu artıracak basit bir adımdır. Teneffüs sürelerinin korunmasına riayet edilmesi öğrencilerin okula olan bağlılığını artırırken sert ve korkutucu olmayan yapıcı disiplin uygulamaları da öğrencilerin okul devamında faydalı olabilir.

Jordan (2019), 2. aşama kapsamında, okul yılının %10'luk kısmını devam edemeyen öğrenciler için farklı stratejiler önermektedir. Erken uyarı sistemleri geliştirilebilir. Mentörlük ile devamsızlık riski artan öğrencinin okula aidiyet duygusu artırılabilir. Gençler için okula bağlılık programları sunulabilir. İleri sağlık sorunlarına karşı, örneğin astımı olanlar için, okulda hemşire bulunabilir. Ayrıca sürekli devamsız öğrenciler için evden araçla alma hizmeti sunulabilir.

Jordan (2019) 3. aşama kapsamında, okul devamsızlığı konusunda ciddi sorun oluşturan öğrenciler için şu stratejileri sıralamaktadır: okula gelmeyen sürekli devamsızlar için maddi ve manevi ceza, bağlama uygun STK vb. destekli algı yönetimi, konaklama imkânı sağlama. Bu tip son düzey stratejiler öğrencilerin sahip olduğu ciddi sorunların çözümüne yöneliktir, örneğin evsiz öğrenciler için ev veya konaklama imkânlarının sağlanması.

BBC (2005) İngiltere'de artan devamsızlık sorunlarına ilişkin yayınladığı haberde **ABD**'ye şu şekilde değinmiştir: Okula devamsızlık durumu yaşayan öğrenciler için sorun genellikle küçük yaşta başlar. Bu gruptaki öğrencilerin birçoğu, maddi imkânı kısıtlı, aile içi şiddet veya uyuşturucu kullanımı gibi sorunları olan çalkantılı evlerden gelmekte ve bazı ebeveynler okulun önemli olmadığını düşünmektedir. ABD'de eyaletler bazında bu sorunlara yönelik bazı stratejiler geliştirilmiştir. Örneğin, Jacksonville Florida'da sürekli devamsızlık yapan öğrencilere ve ailelerine okulun önemini anlatmak için ev ziyaretleri düzenlenir. Hâlâ devamsızlık devam ederse aileler için mahkeme süreci de başlayabilir. Florida ve Rhode Island sınırlarında devamsızlık yapan öğrenciler araba sürmekten de alıkonulabilir. Seattle'da okullar polis, mahkeme ve okul ekseninde eylem planı hayata geçirmektedirler. Öğrenci gelmediği gün polise bilgi verilir ve öğrencinin okula gelmesi için hızlı adımlar atılır. Bu adımlar sorunu çözmezse mahkeme öğrenciyi en kısa sürede çağırabilir. Devamsızlık yapan öğrencilere düşük not vermek gibi çözümler de adı geçen yerlerde uygulansa da aslında bunlar başarı durumunu daha kötüye götüren durumlardır (BBC, 2015).

Ülkelerden ülkelere devamsızlık durumlarını takipte 3 aşamalı modele göre genel bir çerçeve izlese de ülkeden ülkeye çok farklı uygulamalar da göze çarpmaktadır (Grewe, 2005). Ramberg, Brolin, Fransson ve Modin (2019) İsveç'te lise eğitimin bir bölümü kayıt için zorunluluk gerektirmese de kayıt olan öğrencilerin tam devamını gerektirmektedir. Nitekim İsveç'te bir okul bir öğrenci için bir ay boyunca dört saatten fazla devamsızlık bildirirse, öğrencilere ödenen okul ödeneği geri alınabilir. Nitekim 2015/16 okul yılında, yaklaşık 24.000 öğrencinin, yani ortaöğretim nüfusunun %7,8'i

devamsızlık nedeniyle okul ödenekleri yatırılmamıştır (SOU 2016:94'den aktaran Ramberg vd. 2019: 5)

Grewe (2005) Avrupa okulları temelli kitap çalışmasında ilgili ülkelerden yazarlar ile tüm AB ülkelerine ilişkin kısaca bilgiler vermektedir: **Almanya**, **Macaristan** vd. ülkeler bu öğrenciler için özel eğitim programları uygulamaktadır. İskoçya öğrenme ortamına önem vermekte, sınıflar öğrencinin ilgisini çekmek için güzel dekore edilmektedir. İskoçya'da ayrıca öğrencilerin öz güvenini artıracak, onları cesaretlendirecek yöntemler uygulanmakta ve zorbalık karşıtı önlemler hayata geçirilmektedir. İngiltere'de devamı sağlamak için ödül sistemi etkili olmakta, okul dışı kahvaltı ve ödev kulüpleri gibi gönüllü etkinlikler öğrenci ve okul arasındaki iletişimi güçlendirmektedir. **Hollanda** daha çok aile eğitimi üzerine durmakta, cezalardan çok ailelere özel eğitim kurslarına (Parents Present) katılımları zorunlu tutulmaktadır. **Finlandiya**'da Öğretmen Eğitim merkezleri bu konuda önemli roller oynayabilmektedir, örneğin Helsinki Öğretmen Eğitim Merkezi, Mentör Eylemi adlı çalışmasında öğretmen grupları lider öğretmenler eşliğinde örnek olaylar ile ilgili konularda tartışarak çözümler üretir (Husso & Maatta, 2005). Bu ülkeler ve diğer ülkeler aşağıda daha detaylı açıklanmıştır.

Almanya'da her federal devlet farklı açılardan önleyici proje ve uygulamalar geliştirmiştir (Berndt, Neuthinger, Herzog, & Schultze, 2005). Bu çalışmaların çoğunda okul, gençlik kurumları ve polis etkin rol oynamaktadır. Hemen hemen tüm federal bölgelerde okullar ve gençlik çalışanları konuya ilişkin çalışmalar yürütmektedirler. Örneğin, Brandenburg bölgesi "Okul ve Gençlik Desteği Federal İş Birliği Ofisi" kurmuştur. Thuringia bölgesi ise "Gerçek Hayat Pratikleri" dersleri ile okulu bırakmak üzere olan öğrencileri mezun edebilmeyi hedeflemektedir. Almanya'da yürütülen projelerin geneli 3. aşamadaki okulu tamamen bırakma eğilimindeki öğrencilere yöneliktir. Werk-statt-Schule, Station Glashuette, Motivia, alep vb. projeler bunlara örnektir. Bu projelerde okula devamdan kaçınan öğrencilerin farklı yöntemler ile desteklenerek mezun edilmesi amacı taşınır. Almanya'da 3 aşamalı sistem genelde şu şekilde uygulanır: 1. Aşama, temel eğitimde sorunlu öğrenciler için kurslar, dil desteği (mülteci veya yabancılar için), ortaöğretimin erken yaş gruplarında (Hauptschule) esnek dikey gruplar (sınıf tekrarı olmayan), 3 gün okul ve 2 gün iş odaklı "sandviç" diye nitelenen programlar vb. 2. Aşama önlemler kapsamında ise polis kontrolleri, aileye devamsızlığı anında bildirme, rehberlik servisi çalışmaları, okul için rehber kitaplar vb. 3. Aşama önlemler ise gençlik ve okul projeleri, destek sınıfları şeklinde sıralanabilir. **Macaristan**'da zorunlu eğitim 6-16 yaş gruplarını kapsar (Juhasz, Papp & Selmeczi, 2005) ve genelde öğrencilere yönelik devamsızlık işlerinin takibinden Çocuk Sağlık Hizmetleri Birimi sorumludur. **Hollanda**'da devamsızlık konusunda ulusal anlamda erken okul terkine karşı planlar oluşturulmuştur, bu planlar genelde okulların devamsızlık politikalarını, belediye takibini, okul dışı bakım hizmetlerini, hukuk destekli okul devamlılığı ve mazeretsiz devamsızlık (luxury absenteism) şeklinde bölümler içermektedir (Velthoen & Adamczyk, 2005). Ülkede 39 bölge olup belediyeler de bölgesel planların

hayata geçirilmesinden sorumludur. Bölgelerde farklı projeler yürütülebilmektedir: Örneğin Centrale Opvang Projesi, Arnhem Belediyesi tarafından geliştirilmiş ve diğer belediyelerce benimsenen bir proje olup bu proje ile erken okul terki ihtimali olan öğrenciler için okullara destek sağlanmaktadır. Bazı öğrenciler ile ciddi sorun yaşayan okullar Centrale Opvang'a başvurup destek alabilir. Bu programın başarı oranı %60'tır. **Hollanda**'dan başka bir örnek için Basta Programı verilebilir. Basta, okul terkiyle mücadeleyi amaçlayan bir projedir. Okuldan gelen rapor üzerine mahkeme kararıyla ilk 3 hafta için zorunlu katılımı sağlanan programda öğrencilere (maksimum 13 hafta) dil, sosyal gelişim vb. eğitimler verilmektedir. Amaç sosyal beceri eğitimi ile, gençleri davranışlarının sonuçları hakkında düşünmeye teşvik etmektedir. Bu kursta öğrenciler zor durumlarda tepki vermenin farklı yollarını ve kararlarının çok büyük bir etkisi olabileceğini öğrenerek kararlarını yeniden gözden geçirmektedirler. Federal devletlerin temel eğitim alanında önleme, takip ve uygulama temelli bazı adımları bulunmaktadır ve önleme kapsamında stratejilere örnek vermek gerekirse engelli öğrenciler için özel okullarda eğitim verilmesi, mülteci öğrenciler için dil kursları açılması, okul sosyal çalışmaları yapılması, rehber öğretmenlerin danışmanlık yapması gibi. Takip anlamında bakım ekipleri, okul devamı takip sorumluları, okul dışı bakım projeleridir. Uygulama kapsamında ise uyarı, resmi rapor, ceza ve tutuklama, zorunlu özel eğitim. Temel düzey ötesindeki uygulamalar daha sert cezalar içerebilmektedir, örneğin gözetimli tarım çalışması. BBC (2005) **Fransa**'daki çalışmaları şu şekilde özetlemektedir: Bu ülkede 16 yaş altı zorunlu eğitim çağında olup da yaklaşık 100-150 bin öğrenci ciddi oranda devamsızlık yapmaktadır. 2004 yılında öğrenciler devamsızlıkta ısrarcı olması durumunda 750 Avro şeklinde aileye cezaların verilmesi kararlaştırılmıştır. Daha önceki zamanlarda çıkarılan yasayla okul devamsızlığı yapan çocuğa sahip aileler için bazı haklar kısıtlanmıştır. Ayrıca özellikle ortaöğretimin ilk yıllarında gerektiğinde bu gruplar için ek sınıflar (relay classes) oluşturulmaktadır (Huguerre & Liberal, 2005).

Polonya'ya bakılacak olursa temel eğitim için 2 aşamalı önlem stratejileri sunmaktadır (Lewandowska, Janiak ve Wickert, 2005): 1. aşamada okullar telâfi ve düzeltici dersler ile açığı kapatma yoluna gidebilir, eğitim uzmanı desteği alınabilir. 2. aşamada bazı yerel yönetimler sorunlu ailelerin çocukları için sosyo-terapötik merkezler işletmektedir. Polonya'da 2002 yılında Eğitim Bakanlığı okullara kendi devamsızlık önleme planlarını hazırlama zorunluluğu getirmiştir bu bağlamda okullarda meydana gelen sorunların kapsamlı bir analizi yapıldıktan sonra bağlama özgü planlar geliştirilmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Polonya'da da projeler önemli rol oynamaktadır. Güvenli Okul, Gönüllü Çalışma Grupları, Dışarıdakiler için bir Şans, Aileler için Okul vb. bunların başında gelmektedir. Aileler için Okul Projesi, Polonya'nın tüm illerinde 500'den fazla eğitmenin desteğiyle gerçekleştirilmektedir. Bu proje kapsamında eğitimciler ve psikologlar, eğitim programını özel "senaryolar" temelinde yürütür. Ebeveynler küçük gruplar şeklinde toplanır (en fazla 15 kişi) görüşlerini paylaşır ve çocuklarıyla olan sorunlarını tartışır.

İspanya'da uygulanan devamsızlık önleyici stratejiler, Rodriguez, Caballo ve Morchon'a (2005) göre 6 önlem grubunda açıklanabilir:

1.Önleyici tedbirler: Telâfi edici eğitim programları, kültürlerarası eğitim programları dil ve sosyal uyum programları, davranış uyum programları, psiko-pedagojik müdahale programları, toplumsal görevler eğitim projeleri.

2. Kontrol tedbirleri: Okul devamsızlığı yerel programları, teknik sosyal çalışanların müdahalesi, STK'ların devamsızlık programları, okul devamsızlığı için üst müdahale, devamsızlığa odaklanan iyileştirme planlarının geliştirilmesi.

3. Farkındalık tedbirleri: Okul devamsızlığı konulu kampanyalar düzenleme.

4. Eşgüdümleme tedbirleri: Okul devamsızlığı komisyonları, kurumlar arası (yerel yönetimler, belediye meclisi) konseyler.

5. Norm tedbirleri: Okul devamsızlığına ilişkin bölgesel normlar ve kurallar.

6. Planlama tedbirleri: Bölgesel düzeyde, okul devamsızlığına odaklanan özel planlar.

Papps, Howard ve Collick (2005) **Birleşik Karalık**'taki devamsızlığa karşı stratejileri şu şekilde tablolaştırmıştır:

Tablo 1: Birleşik Krallık'ta Devamsızlığa Karşı Geliştirilen ve Uygulanan Stratejiler

Ulusal ve Bölgesel Düzeyde Önlemler	**Okul ve Bireysel Düzeyde Önlemler**
-Devamsızlık hakkındaki verileri analiz etme ve eğilimleri anlama. -Eğitimsel kazanımlar ile devamsızlık arasındaki bağı anlama. -Polise devamsızları okula götürmesi için yeni yetkilerin tanınması -Eşgüdümlü bir şekilde Eğitim Yardım Görevlileri ile Polis eşliğinde okulu asanların toplanması (trauncy sweeps) -Okula devamsızlık suçlarından ceza alan ebeveynler için daha yüksek cezalar (hapishane dahil) ve katı kurallar - Okullarda kötü davranışlarla başa çıkmak için ek kaynaklar ve her bir yerel eğitim otoritesi bölgesinde Hükümetin özellikle 11-14 yaş grupları için "davranış ve katılım danışmanları" oluşturulması -Devamsızlığı azaltmada en büyük başarıyı elde eden 50 okulun ödüllendirilmesi -Şehirlerde öğrenciler için ek öğrenme danışmanları -Tüm okulların, "Ev- Okul Sözleşmelerini" derslere katılım temelinde geliştirmesi gerekliliği. -Ortalamanın üstünde devamsızlık kayıtlarına sahip olan okullar için hedefler -Okul teftişlerinde rutin olarak devam seviyeleri ve ilgili performans hakkında yorumlar yapılması. - Devamsızlık ve birinci ve ikinci aşamada beklenen devam düzeyine sahip olmak -Okula devam etmeme ve özürsüz devamsızlığın azaltılması için hedeflerin konulması -Ulusal politika belgeleri ışığında okulları denetlemek ve eğitim geliştirme	-Kahvaltı kulüpleri, spor ve bilişim teknolojileri faaliyetleri gibi okul dersi öncesi etkinliklerin yapılması -Ödev kulüpleri gibi okul sonrası etkinliklerin yapılması -Uzun süreli devamsızlıktan sonra çocukların yeniden bütünleşmelerine yardımcı olmak için ek derslerin konulması -Geçiş zamanlarında öğrencilere ekstra destek sağlama -Özellikle 14-16 yaş arası için müfredat uyarlamaları -Korunmasız öğrenciler için mentörlük planları -Okula devamın iyi olmasını sağlayan ödül sistemleri -Okula devam konularının izlenmesinde liderlik edecek kıdemli okul personeli -Özel eğitim ihtiyaçlarının yeterince tespit edilmesi ve karşılanması için erken müdahale -Duygusal zorlukların ve ruh sağlığı sorunlarının tanınması -Zorbalıkla mücadele politikaları ve zorbalıklarla mücadele stratejileri -Futbol kulüpleri, polis ve gönüllü grupları içeren topluluk girişimleri - İlgili müfredatın sağlanması için ileri eğitim kolejleri ile bağlantılar -Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak bireysel planlar -Okulun devamsızlık hakkında belirli temalar dahilindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için okulun kendi kendini incelemesi

Kaynak: Papps, Howard ve Collick (2005)

İskoçya ise önleme, yönetim ve kontrol olmak üzere üç yaklaşımın kombinasyonunu savunur. Önleme için, öğrencilerin okulu asmalarını önlemek için okulları ve sınıfları çekici hâle getirmek, gençleri desteklemek amaçlanır. Yönetim yaklaşımı ise belirlenen sorunları çözmek için diğer paydaşlardan acil destek alarak ilgili durumlarla başa çıkmayı içeren bir yaklaşımdır. Kontrol kategorisinde devamsızlığa karşı yaptırım uygulamak veya ebeveynlerine karşı kovuşturma yapmak gibi adımlar bulunmaktadır. İskoçya ile ilgili dikkat çeken bir durum da çocuk astımının en yüksek olduğu ülkelerden biri olmasıdır, bu nedenle sağlıklı temelli devamsızlıklar yapılabilmektedir (Austin, Selvaraj, & Russell, 2004). İsveç'te 7 yaşından 16 yaşına kadar öğrenim zorunludur ve mevzuat bir öğrencinin sebepsiz olarak okula gitmemesi durumunda, okulun o gün ebeveynlerini veya yasal velilerini bilgilendirmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Strand, 2014: 264-265). İsveç'te uygulanan devamsızlık karşıtı stratejilere bakmak gerekirse (Husso ve Maatta, 2005) temel düzeyde önleme etkinlikleri; genel olarak demokratik değerlerle geniş kapsamlı çalışma, temel konularda sınıf içi ve dışı olmak üzere bireysel destek, devamsızlığı detaylı kaydeden veri programları, ebeveynlerin ve kurumların katılımının sağlanması, vandalizm davranışını önleme faaliyetleri ve eğitimleridir. İkincil önleme stratejileri ise; okullar için rehber, ebeveynlere telefonla bildirim, danışman/sosyal hizmet uzmanı/sağlık personeli ile devamsızlık konferanslarının yapılması, diploma almadan okulu bırakma ihtimali olanlar için sandviç şemaları (okulda 3 gün, işte 2 gün) ile düzenlenmiş okul eğitimi ve ailelerin para cezası ödemesidir. Üçüncü seviyede ise; gönüllü madde kullanım testleri yapılması, okul dışı sosyal öğrenme ortamları oluşturma vb. önlemler yer almaktadır.

Rusya açısından bakıldığında devamsızlık ile ilgili stratejilerin İngilizce veya Türkçe yazılmış alanyazına pek bulunmadığı söylenebilir, genelde okula devam ailelerin ilgisine bırakılmıştır. Spesifik olarak bakıldığında fakir ve kırsal alanlarda devamsızlığın sebebi sosyal yetimler (social orphans) ve alkolizme dayanmaktadır (BBC, 2005)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, özellikle öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası stratejiler ve uygulama örnekleri hakkında alanyazından taranan veriler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu stratejilerin Türkiye'deki politika yapıcılar için örnek olabilecek kısımlarının eğitimcilerin bilgisine sunulması da istenmiştir. Devamsızlıkla ilgili literatür çalışmalarından çıkan sonuçlara göre, Türkiye'nin özellikle devamsızlığı azaltmak adına; Haydi Kızlar Okula Projesi, Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) ile devamsızlıkla mücadele uygulaması, Milli Eğitim Bakanlığının mazeretsiz öğrenci devamsızlığını önlemeye yönelik olarak Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) uygulaması, Mevsimlik işçilik yapan aile çocuklarının devamsızlığını önlemeye yönelik Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Projesi (METİP), hedeflenen yeterliliklere ulaşamayan ve bu nedenle devamsızlık yapma riski bulunan öğrencilere yönelik bireysel tedbirler ve birebir destek programları öngören Her Çocuk Başarır Projesi, İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi gibi

birçok proje ve uygulamaları hayata geçirmesine ve başarı sağlanmasına rağmen öğrenci devamsızlığını azaltmada henüz istenen seviyeyi yakalayamamış görünmektedir, nitekim OECD ülkeleri arasında en yüksek devamsızlık oranına sahip ülkelerden birisi de Türkiye'dir (OECD, 2014). Türkiye'nin bu konuda daha kat etmesi gereken belli mesafeye sahip olduğu açıktır. Bu nedenle çalışma kapsamındaki örnek uygulamalar göz önüne alınıp yeni stratejiler geliştirilebilir.

Ülkelerin farklı stratejiler geliştirmesi bazı bağlamlarda başarı sağlamışken bu sorunun uluslararası çözümü için genel bir stratejinin varlığından bahsetmek ne yazık ki mümkün değildir. Okula devamsızlık aslında okul, aile, ekonomik durum ve öğrenci değişkenlerinden etkilenmektedir (Rivers, 2010). Nitekim; Henry (2007) öğrencinin babasının eğitim seviyesi düştükçe devamsızlığında artış ihtimalini gözlemlemiş, okul ortamında güvensizlik hissinin, anne babanın ayrı yaşamasının, öğrencinin bir işte çalışıyor olmasının devamsızlığı tetiklediğini ve öğrencilerin okul saatleri dışında kontrol edilmemesinin yine devamsızlık oranında artışı muhtemel kıldığını belirtmiştir. Macaristan'da yapılan devamsızlıkla ilgili bir araştırmada öğretmenlere göre, devamsızlığın öğrencilerin öncelikle aile geçmişiyle ilgili yaşadığı olumsuzluklar, öğrenme etkinliği ile düşük ilişkisi, motivasyon düzeyinin düşüklüğü ve okul ile olan negatif ilişkisi nedeniyle ortaya çıktığı belirtilmiştir (Juhasz, Papp & Selmeczi, 2005). Tüm bu açılardan bakıldığında ailenin ve politika yapıcıların bu sorunlara tek başlarına doğrudan bir çözüm geliştirmesi pek mümkün görülmemektedir. Bir başka deyişle bu durum evrensel stratejileri mümkün kılmamakla birlikte öğretmenler ve okul başta olmak üzere tüm paydaşların devrede olduğu yukarıdaki örneklerde geçen faktörlerin ve devamsızlık önleyici önlemlerin önemini göstermektedir. Doğru adımların, durumsal ve bağlamsal çözümlerin kitlesel ölçekte ve belli oranda devamsızlığı azaltabileceği öngörülebilir.

Grewe (2005) tarafından Avrupa okullarda devamsızlık sebeplerine ilişkin yapılan çalışmada genelde çoğu ülkede devamsızlığa ilişkin yasa ve yönetmeliklerin, veri takip sisteminin olduğu belirtilmiştir, ülkelerde polis desteği, ödüllendirme, yabancı dil desteği, ek sınıflar, maddi destek/kesinti gibi ülkeden ülkeye değişen uygulamalar da bulunmaktadır. Nitekim Türkiye'de öğrenci velilerine posta ile bildirim, ev ziyaretleri vb. yöntemler ile öğrencilerin devamsızlığına dönük önlemler uygulanmaktadır. Genel olarak ülkeler kendi şartlarına göre stratejiler geliştirse de tüm bu uygulamalar üç aşamalı sistem olarak ayrıştırılabilir, çoğu ülkede devamsızlık karşıtı önlemlerin genelden özele doğru 3 aşamada oluşturulduğu söylenebilir, öncelikle öğrenciyi okula adapte etme ile başlayan çalışmalar devamsızlığın ciddi oranlara ulaştığında devreye konulan 3. aşama tedbirleri ile takip edilmektedir. 3. Aşama önlemleri her ülke için aynı olmasa da genelde mahkeme süreçleri, ceza ve zorunlu eğitimleri içermektedir. Türkiye'deki politika yapıcılar bu çalışma ışığında örnek uygulamaları inceleyerek okul veya bölge bazında 3 aşamalı eylem planlarını farklı bir tutumla hayata geçirebilir. Her ülke aslında kendine has sorunlarını ve durumlarını göz önüne alarak devam-

sızlık önleyici stratejilerini yenileyebilir ve tabi ki şartlı nakit transferi gibi uluslararası kabul gören stratejilerden de mevcut durumuna göre faydalanabilir.

Sakınç (2013) devamsızlığın ilk ve orta öğretim okullarında en temel sorunlardan birisi olduğu belirtmekte ve ayrıca uluslararası alanyazınla paralel olarak öğrencilerin okula devamsızlıklarını onların akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bazen derslerin yükü ve öğretim programların özellikleri de devamsızlıkta rol oynayabilmektedir. Bu nedenle derslerden kopuşun önüne geçmek, öğrenciler ve akademik hayat arasında kopukluğu engellemek için politika yapıcıların öğrenci ilgisi ve program ilişkisini önemle incelemesi ve buna göre eylem planı oluşturması gerekebilir.

Kaynakça

Austin, J. B., Selvaraj, S., & Russell, C. (2004). Childhood asthma in the highlands of Scotland—Morbidity and school absence. *Scottish medical journal*, *49*(1), 18-21.

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic absenteeism: Summarizing what we know from nationally available data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.

BBC (2005). *Truancy: How do countries compare?* Retrieved August 11, 2019, from: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4238687.stm

Berndt, R.P., Neuthinger, G., Herzog, D., &Schultze, A. (2005). Germany, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeism in European Schools(pp.51-63)*. Münster: Lit

De Walque, D., & Valente, C. (2018). *Incentivizing school attendance in the presence of parent-child in formation frictions*. Policy Research WorkingPaper, No. WPS 8476. Washington, D.C.: World Bank Group. Retrieved August 1, 2019, from: http://documents.worldbank.org/curated/en/720071529003623702/Incentivizing-school-attendance-in-the-presence-of-parent-child-information-frictions

Eggert, M. (2019). How to lower chronic absenteeism rates in kindergarten through fifth-grade students. In the *12th Annual Graduate Student Symposium.* University of Northern Iowa

Grewe, N. (2005). *Absenteeism in European Schools*. Münster: Lit

Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, *77*(1), 29-35.

Huguerre, D., & Liberal, A. (2005) France, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeism in European Schools (pp.21-50)*. Münster: Lit

Husso, J. P. & Maatta, O. (2005) Finland, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeism in European Schools (pp.11-20)*. Münster: Lit

Jordan, P. (2019). *Attendance play book smart solutions for reducing chronic absenteeism*. Retrieved August 15, 2019, from https://www.future-ed.org/wp-content/uploads/2019/07/Attendance-Playbook.pdf

Juhasz, I., Papp, A. & Selmeczi, J. (2005) Hungary, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeism in European Schools (pp.64-85)*. Münster: Lit

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 68-86.

Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, *34*(1), 57.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, *28*(3), 451-471.

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism, *Child & Youth Care Forum, 43*(1), pp. 1-25

Kim, J. S., & Streeter, C. L. (2008). Increasing school attendance: Effective strategies and interventions. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), The school practitioner's concise companions. The school practitioner's concise companion to preventing drop out and attendance problems (pp. 3-12). New York, NY, US: Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195370577.003.0001

King, N., Dewey, C., & Borish, D. (2015). Determinants of primary school non-enrollment and absenteeism: results from a retrospective, convergent mixed methods, cohort study in rural Western Kenya. *PloSone*, *10*(9), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138362

Lewandowska, J., Janiak A., & Wickert, H. M. (2005). Poland, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeismin European Schools (pp.119-118)*. Münster: Lit

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.

New Jersey Department of Education. (2018). *Getting students to school: strategies for improving attendance and reducing chronic absenteeism.* Retrieved August 13, 2019, from:*https://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/attendance/ImprovingAttendance.pdf*

OECD. (2014).*Who are the school truants?* Retrieved August 12, 2019, fromhttp://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-(eng)-FINAL.pdf

Papps, P., Howard, J., &Collick, J. (2005). United Kingdom, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeismin European Schools (pp.151-118)*. Münster: Lit.

Parker, S., & Todd, P. (2017). Conditionalcashtransfers: Thecase of progesa/oportunidades. *Journal of EconomicLiterature*, 55, 866-915.

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multi level study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, *24*(2), 185-198.

Rivers, B. (2010). Truancy: Causes, Effects, and Solutions. *Education Masters*, Paper 107. Retrieved August 13, 2019, fromhttp://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/107

Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal, 55*(6), 1163-1192.

Chicago Rodriguez, J. I., Caballo, E. G., &Morchon, C (2005). Spain, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeismin European Schools (pp.133-150)*. Münster: Lit.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, *100*(5), 267-275.DOI: 10.3200/ JOER.100.5.267-275

Sakınç, S. (2013). Öğrenci *devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri: Müdahale eylem planı.* Uşak: GroupA Danışmanlık.

Skedgell, K., & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*, *86*, 236-245.

SOU 2016:94. (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. [*Missing! Pay attention to students' absenteeism and act*]. Elanders Sverige AB: Stockholm

Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic school absenteeism and the role of adverse childhood experiences. *Academic pediatrics*, *17*(8), 837-843.

Strand, A. S. M. (2014). 'School–no thanks–it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, *19*(2), 262-277.

Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention science*, *14*(5), 468-478.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Velthoen, H., Adamczyk, J.V. (2005).The Netherlands, In N. Grewe (Ed.), *Absenteeism in European Schools (pp.86-102.)*. Münster: Lit.

Wagstaff, M., Combs, L., & Jarvis, B. (2000). Solving high school attendance problems: A Case Study. *Journal of At-Risk Issues*, *7*(1), 21-30.

Williams, L. L. (2001). *Applying interventions to prevent or reduce excessive absences in a high school setting: An action research study* (Doctoral dissertation). GA: Valdosta State University.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (371-385)

EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI İLE ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIKLARININ AZALTILMASINA YÖNELİK ULUSLARARASI UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ

DERLEME MAKALESİ

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ[1], Haktan DEMİRCİOĞLU[2]

1 Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gytuncer@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7690-7931.

2 Doçent Doktor, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5092-1698.

Geliş Tarihi: 19.08.2019 **Kabul Tarihi:** 27.11.2019

Öz: Öğrenci devamsızlıkları eğitimde hedeflenen çıktılara ulaşılması önündeki en büyük engellerden biridir. Akademik ve sosyal yönleriyle okul yaşamına eksiksiz olarak katılan çocuklar daha başarılı olmalarının yanında okul terki gibi dezavantaj yaratan durumlarla da daha az karşılaşmaktadırlar. Bir okul yılının en az %10'unun kaçırılması olarak ortaya çıkan ve kronik devamsızlık olarak ifade edilen bu olguyla mücadele etmek için, bireyden topluma kadar geniş bir ölçüde planlanan ve uygulanan müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim devamsızlığı yaratan durumların bireyden topluma hatta kültüre dek uzayan bir yapıda ortaya çıktığı öngörülmektedir. Temel eğitim dönemindeki çocuklar için devamsızlıkla mücadele edecek uygulamalar okul, bölgesel ya da ulusal düzeyde geliştirilebileceği gibi uluslararası uygulamaların Türk eğitim sistemine uyarlaması da yapılabilir. Bu çalışma ile Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımı perspektifinde kronik devamsızlık ile mücadele eden uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yaklaşım temelinde okul devamsızlığı ile mücadele eden ülkelerde geliştirilmiş programlara ve bu programların uygulamalarının sonuçlarına odaklanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okula devamsızlık, temel eğitim, önleme, müdahale.

EXAMINATION OF INTERNATIONAL PRACTICES FOR REDUCING ABSENTEEISM THROUGH ECOLOGICAL SYSTEM THEORY

Abstract:

Absenteeism is one of the biggest obstacles to achieving targeted outcomes in education. Children who participate in school life with their academic and social aspects are more successful and they face less disadvantageous situations such as school dropout. Chronic absenteeism is defined as the missed of at least 10% of a school year by the child. In order to struggle this situation, interventions planned and implemented in a wide range from the individual to the society are needed. Because the situations that create absenteeism appear in a structure that extends from individual to society and even to culture. Practices to struggle absenteeism for children in primary education can be developed at school, regional or national level, as well as adaptation of international practices to the Turkish education system. The aim of this study is to examine the international practice examples that combat chronic absenteeism from the perspective of Bronfenbrenner's ecological system approach. On the basis of the approach, the programs developed in the countries struggling with school absenteeism and the results of the implementation of these programs are focused.

Keywords: Absenteeism, primary education, prevention, intervention.

Giriş

Türkiye'de bir eğitim yılı ortalama 180 gün olarak tanımlanmakta ve hedeflere ulaşılması öğrencilerin düzenli ve sürekli olarak eğitime devam etmelerini gerekli kılmaktadır. Eğitimin önemli çıktıları, akademik olduğu kadar psikososyal durumları da içermektedir. Birçok araştırmanın da gösterdiği üzere okula devam ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki varken (Gottfried, 2009; Lehr, Sinclair, & Christenson,

2009) okul terki gibi sosyal dezavantaj yaratan durumlar arasında ise aksi yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek oranda devamsızlık yapan öğrenciler standardize testlerde düşük başarı göstermenin yanında, okul terki bakımından da risk altındadırlar (UEPC, 2012).

Birçok tanımı yapılmakla birlikte kronik devamsızlık, mazeretli ya da mazeretsiz olarak bir eğitim-öğretim yılının %10'unun kaçırılması olarak ele alınabilir. Çalışmalar incelendiğinde hastalıklar, çocuğun yaşadığı haneye ilişkin istikrarsızlık ya da okul ile ilgili sorumlulukları yerine getirmeme durumlarının devamsızlığı tetikleyen başlıca nedenler arasında olduğu görülmektedir (Balfanz & Byrnes, 2012). Eğitimciler ve politika yapıcılar genel ve kronik okul devamsızlığı ile her geçen gün daha fazla ilgilenmektedirler. Kronik olarak okula gelmeyen çocuklar okul öncesi eğitim dönemlerinin sonunda, düşük düzeyde okula hazırlık seviyesi sergilerler. Bu grupta yer alan çocukların okul yaşantısı ilerleyen sınıflarda da akademik başarısızlık riski yanında düşük sosyal uyum, okul terki, lise ve üstü eğitim görmeme gibi birçok durumla ilişki içindedir ("Absences Add Up: How School Attendance Influences Student Success - Attendance Works", y.y.). Kronik okul devamsızlığı, okul terki ile birlikte çocukluk çağından yetişkinliğe uzanan, sonuçları işsizlikten, suça karışmaya ya da sosyal güvence eksikliğine kadar çok çeşitli olabilen ciddi bir sorundur. Devletler bu kritik sorunu değerlendirirken güncel eğitim problemi olarak ele almanın yanında vatandaşları için koruyuculuğu yüksek bir müdahale de gerçekleştirmiş olurlar. Devamsızlık etnik köken, öğrencinin özel gereksinimli olması ve yüksek oranda yoksulluğa maruz kalması ile de yakından ilişkilidir (*Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence*, 2017). Öğrenci devamsızlıklarını ciddi bir eğitim problemi olarak ele almak olası yan etkiler ile baş etmede kullanılacak çok yönlü uygulama ihtiyacını da ortaya çıkartmaktadır. Bu uygulamalar okul, bölgesel ya da ulusal düzeyde geliştirilebileceği gibi uluslararası uygulamaların uyarlamasını da kapsayabilir.

Bu çalışmada temel eğitim dönemindeki çocukların okul devamsızlığını önlemeye ilişkin uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Öğrenci devamsızlıkları ve geliştirilen uluslararası programlar ya da uygulamalar incelenirken odak noktası belirlemek oldukça güç bir durumdur. Nitekim devamsızlık kavramı da oldukça farklı parametrelere sahip sosyal bir olgudur. Uygulamalar incelenirken ülkelerin coğrafi konumuna göre ele alındığında kültürel farklar ve okula ulaşım fırsatları karşılaştırma yapmayı güçleştirmektedir. Kişi başına düşen gelirlerin benzer olduğu ülkelerdeki uygulamalara odaklanıldığında ise eğitim modellerindeki ayrılan

noktalar, politikalar ve ülke geçmişlerine bağlı değişen durumlar yine karşılaştırma yapmayı zorlaştıran unsurlardır.

Okula devamsızlık toplumlar için ciddi bir risk faktörüdür, dolayısı ile çocuğu odağa almak çözümleri ve uygulama örneklerini incelerken sistematik yaklaşım gösterilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımı çocuğu temele almakta ve dörtlü sınıflandırma içinde ilişkileri incelemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşım öğrenci devamsızlıklarına ilişkin arka planda yatan nedenleri fark edebilmek ve çözüme ulaştırmak için de sistemli bir bakış açısı sunabilir. Ekolojik sistem kuramına göre çocuğun içinde bulunduğu en yakın çevresi mikro sistemi oluşturmaktadır. Bu sistemde aile, okul, öğretmen başlıca unsurlardır. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımı ile devamsızlık ele alındığında mikro sistemde yer alan çocuk ve aileye ilişkin etmenler ilk olarak ilgilenilmesi gereken durumlardır. Sistemin odak noktasında yer alan çocuk temelli devamsızlık yaratan durumlar: kronik hastalıklar, özel gereksinimlilik gibi süreğenlik gösteren durumlar yanında kısa süreli devamsızlığa sebep olabilecek akut hastalıklar başlıca nedenler arasında sıralanmaktadır.

Temel eğitim dönemindeki çocuklarda sıkça rastlanılan hastalıklar arasında astım ve çeşitli alerjiler gelmektedir. Özellikle astım gibi hastalıkların semptomları dikkatle yönetilemediğinde öksürme ve halsizlik gibi nedenlerle çocuklar okula devamsızlık yapmakta ya da aktivitelere katılamamakta, acil servise ya da hastanelere sıklıkla başvurmaktadır. Suwannakeeree ve ark. (2016) çalışmalarında okul temelli öğretici müdahalenin hastalığın çıktıları ve okul çağı çocuklarında yönetimi üzerine odaklanmıştırlar. Sonuçlar hem çocuklar hem de ebeveynlerinde astımın yönetiminde ilerleme kaydedildiğini göstermenin yanında daha az acil servis ziyareti ve hastanede yatış oranı tespit edilmiştir. Ayrıca okula devamsızlık oranında düşüş ve öğretmenlerin bilgi düzeyinde artış olduğu görülmüştür.

Çocukların fiziksel sağlığı kadar ruhsal sağlığı da okula devamı etkileyen durumlar arasındadır. Araştırmacılar ruhsal problemleri olan çocukların okula devamsızlığını azaltma amacıyla da uygulamalar ortaya koymuşturlar. Almanya'da geliştirilen problemli okul devamsızlığını önlemeye yönelik olan programın hedef kitlesini ilkokul çağındaki çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Ciddi düzeyde ruhsal sağlık sorunu olan çocuklara ilişkin okul devamsızlığı problemli olarak adlandırılmaktadır. Farklı meslek elemanlarından oluşan bir ekip tarafından hazırlanan müdahalede içselleştirilen ve dışsallaştırılan problemli davranışlar hedef alınmış ve okula uyum yanında tedavi de

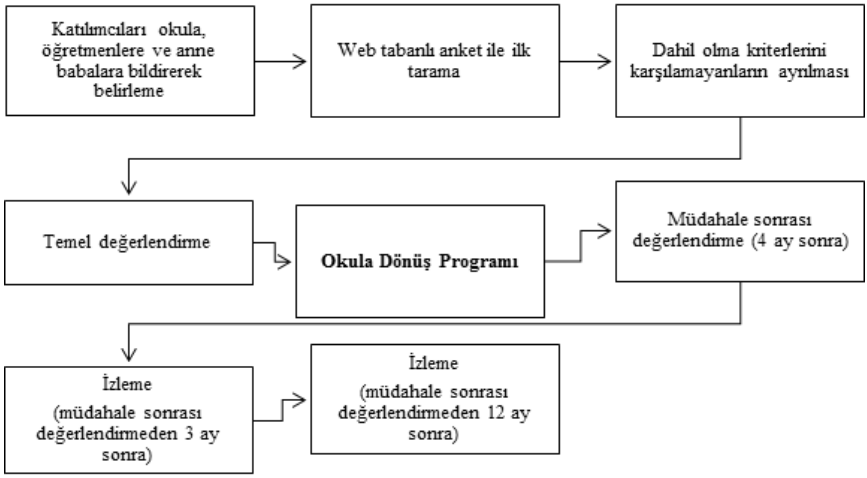
hedeflenmiştir. Müdahale birden çok seviyeden oluşmakta ve temelde bilişsel davranışçı terapi, aile danışmanlığı, okul danışmanlığı ve fiziksel egzersiz programını içermektedir (Reissner vd., 2019). Programa ilişkin içerik Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sorunlu Okul Devamsızlığı İçin Modüler Uygulama Programının İçeriği

	Bilişsel Davranışçı Terapi
Hedef grup	Sorunlu okul devamsızlığı ve ruh sağlığı sorunu olan çocuklar
Sıklık	Haftada iki oturum
İçerik	1. Aşama: vakanın kavramsallaştırılması. Sorunlu okul devamsızlığının değerlendirilmesi, değişim motivasyonunun desteklenmesi, çok disiplinli olarak vakanın ele alınması. 2. Aşama: aile ile planlama yapılması Çocuk ve ebeveyni ile planlama yapılması ve geliştirilmesi, Alternatif planların hazırlanması 3. Aşama: Aktif olarak müdahalenin uygulanması
	Aile Danışmanlığı
Hedef grup	Çocuğunu okula göndermekten kaçınan ebeveynler
Sıklık	Haftada bir oturum olmak üzere, ev ziyaretleri, grup temelli programlar
İçerik	Aile kurallarının oluşturulması, olumlu davranışların pekiştirilmesi
	Okul Danışmanlığı
Hedef grup	Öğrenme problemleri, fonksiyonel olmayan öğretmen-çocuk etkileşimi,
Sıklık	Haftada bir oturum, öğretmen ile en az bir görüşme
İçerik	Ebeveynlere eğitim danışmanlığı verilmesi, Öğretmenler için eğitim, Öğrenme için plan ve strateji geliştirmek
	Fiziksel Eğitim Programı
Hedef grup	En az üç oturuma katılanlar
Sıklık	Üç zorunlu oturumdan sonraki dokuz oturuma katılmak isteğe bağlıdır
İçerik	Ekip oluşturma, öz yeterlilik geliştirme, sosyal destek, farkındalık ile desteklenmiş beden eğitimi

Bir diğer Avrupa ülkesi olan Danimarka'da Thastum vd., (2019)'nin geliştirdikleri "The Back2School" isimli modüler yapıda ve bilişsel davranış müdahalesine dayanan programda ise okul devamsızlığıyla ilişkili etmenler olarak ele alınan anksiyete, depresyon ve yıkıcı davranışlara odaklanmıştırlar. Bu davranışları azaltma yolu ile okula devamı arttırmayı amaçlamıştırlar. Çalışmaya 7 ila 16 yaşları arasında 160 çocuk katılmıştır. Yayımlanan çalışmada bir de örnek vaka çözümlemesi bulunmakta, ileri düzeyde ve özel olarak ele alınması gerekli çocuklar için izlenecek yola ilişkin iyi bir örnek sunmaktadır. Programın akış şeması Şekil 1'de görselleştirilmiştir.

Şekil 1-Okula Dönüş Programı Akış Şeması


Katılımcıları okula, öğretmenlere ve anne babalara bildirerek belirleme
Web tabanlı anket ile ilk tarama
Dahil olma kriterlerini karşılamayanların ayrılması
Temel değerlendirme
Okula Dönüş Programı
Müdahale sonrası değerlendirme (4 ay sonra)
İzleme (müdahale sonrası değerlendirmeden 3 ay sonra)
İzleme (müdahale sonrası değerlendirmeden 12 ay sonra)

Çocuğa ilişkin unsurlar arasında görülen ve kronik okul devamsızlığı ile ilişkili olan bir diğer durum ise özel gereksinimliliktir. Ansari ve Gottfried (2018) araştırmalarında 2056 özel gereksinimliliği bulunan çocuğun devamsızlığına ilişkin verileri incelemiştir. Anaokulu çağındaki özel gereksinimli çocukların ortalama 6, birinci sınıfta eğitim görenlerin ise 5 gün okula devam etmediği görülmüştür. Bu oran, engeli bulunan öğrencilerin %9 ile %14 oranında anaokulu ve birinci sınıfta kronik olarak okula devam etmediğini göstermektedir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların devamsızlık problemi ile baş etmede aileye ulaşmak zorunludur. Gelişimsel düzeyi

gereği okulöncesi dönemdeki çocuğu okula ulaştırmak konusunda anne babalara büyük sorumluluk düştüğü gibi ebeveyn kaynaklı nedenlerle de çocuk devamsız olabilmektedir.

Mikrosistem içinde yer alan aile kaynaklı devamsızlık durumlarına yönelik olarak hazırlanan müdahale programları temel olarak anne babalara ya da bakım verenlere ulaşmayı, bilgilendirmeyi ve işbirliği içinde hareket etmeyi hedeflemektedir. Erken çocukluk yıllarından itibaren ailelerle birlikte devamsızlıkla mücadele etmelidir. Örneğin, New Britain, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 2012 eğitim yılında anaokulu öğrencilerinin % 30'u kronik olarak okula devamsızken ev ziyaretleri ve ailelere yönelik yardımlar uygulandıktan sonra, bu oran iki yıl sonra % 13'e düşmüştür (Lara, Noble, & Pelika, 2018). Ailelere verilen rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, devamsızlık problemini azaltma potansiyeline sahiptir, programlar uzmanlar aracılığı ile performansı arttırmakta ve okula devamı teşvik etmekte rol oynayabilir. Mikrosistemde yer alan okul aile işbirliği ya da diğer unsurların kendi içinde ve birbirleri ile etkileşimi mezosistemi meydana getirir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin mezosistemde yer alan okul ve aile arasındaki etkileşimler yoluyla devamsızlık ile mücadele edilebilir. Aileler ile işbirliği yaparken güçlü bir yöntem olan ev ziyareti temelli programlar yetişkinlerin katılımını arttırıcı bir unsur olabilir. Lahti, Evans, Goodman, Schmidt, & LeCroy (2019) 'Parents as Teachers (PAT)' adını verdikleri ev ziyareti temelli müdahale çalışmalarında anne babaların ebeveynlik becerilerini arttırmayı ve bu yolla çocuklarının gelişimlerini desteklemek yanında akademik becerileri geliştirmeyi ve okul devamsızlığını azaltmayı hedeflemiştir. Program İngilizce ve İspanyolca olarak hazırlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan çocukların okuma ve matematik becerilerinde artış, devamsızlık ile okul içi ve dışı erteleme davranışlarında da azalma olduğu görülmüştür.

Okul iklimi de devamsızlık üzerinde etkisi olabilecek bir diğer unsurdur. 25776 öğrencinin katıldığı ve okul ikliminin araştırıldığı Van Eck, Johnson, Bettencourt, & Johnson (2017)'nın çalışmasında pozitif, ılımlı ve negatif algılanan olmak üzere üç tip belirlenmiştir. Okullarını "ılımlı" ve "olumsuz" iklime sahip olarak bildiren öğrencilerin, "pozitif" iklime sahip olduğunu bildiren öğrencilerden daha yüksek oranda devamsızlık yaptığı ve bu öğrencilerde kronik devamsızlığın yaygın olduğu saptanmıştır.

Egzosistem çocuğun doğrudan etki edemediği ancak gelişimi üzerinde etkileri olan unsurların toplandığı bir sistemdir. Anne babanın işsiz ya da düşük gelirli olması gibi dezavantajlı durumlar çocuğu doğrudan olmasa da etkileyen unsurlardan bazılarıdır (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemde çocuğun gelişimini olumsuz olarak etkileyen ve okula devamı engelleyen başlıca nedenler arasında ulaşımdaki güçlükler, zorlu ekonomik şartlar, güvenlik sorunları ve yoksulluk gelmektedir. Egzosistemde yer alan unsurların etkilerinin en aza indirgenmesi için yetki ve bütçe bakımından, okuldan daha büyük kurumların sürekli ve güvenilir olarak bu probleme eğilmesi gereklidir. Örneğin, ABD'de 2016-17 eğitim yılından itibaren eyaletler etnik köken, engellilik durumu, anadilin İngilizce olmaması ve evsizlik statülerine göre ayrılmış öğrenci grupları için kronik devamsızlık oranlarını bildirmekle yükümlüdürler (ED, 2017a, pp 2-3). Devamsızlık konusunda Ülkeleri kendi kültürleri içinde değerlendirmek gerekliliği de doğmaktadır. Evsizlik oranlarının yüksek olduğu ABD gibi ülkelerde evsiz ya da hanede istikrarın olmadığı sıklıkla adres değiştiren, koruyucu bakım altındaki çocukların devamsızlıklarına ilişkin çalışmalar da yürütülmektedir (Center for Homeless Education, y.y.). Diğer öğrenci grupları ile karşılaştırıldığında evsizlik sorunu ile karşı karşıya kalan Amerikalı çocukların okula devamsızlıklarının iki kat fazla olduğu görülmektedir. (Nunez, Erb-Downward, & Shaw-Amoah, 2015). Ayrıca çocuğun, geldiği hanedeki küçük kardeşin bakımından ya da evin geçiminden sorumlu olması da okula devamsızlığı arttıran faktörlerdir (Balfanz & Byrnes, 2012, p 30). Veriler incelendiğinde ABD'de ekonomik olarak dezavantajlı olan çocuklar olmayanlara nazaran üç kata kadar daha fazla okula devam etmedikleri görülmektedir (UEPC, 2012, p 3;). Evsizlik ya da yoksulluk dışında su ya da hijyenik ürünlere ulaşımın güç olduğu ülke şartları da öğrencilerin devamını etkileyebilmektedir. Bu tipte zorlayıcı şartların olduğu ülkelerden örneğin Uganda'da yapılan ve menstural sağlık ve okula devamsızlık üzerine yapılmış olan bir fizibilite çalışmasında özellikle düşük gelirli öğrenciler için şartların daha da zorlayıcı olduğu ifade edilmektedir. Bu amaçla kent çevresi olarak adlandırılan bölgede eğitim gören ortaokul öğrencileri arasında menstrasyon yönetimi uygulamaları, engeller ve kolaylaştırıcıların okul devamsızlığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %19,7'si menstural döngüleri sırasında en az bir gün okula devam etmediklerini bildirmiştir (Miiro vd., 2018). Bangladeş'te yapılan bir diğer araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Alam vd., 2017). El temizliği üzerine 1996 ile 2014 yılları arasında yapılmış müdahale çalışmalarını sistematik ola-

rak inceleyen bir çalışmada ise el hijyeni müdahalelerinin akut gastrointestinal hastalıklarla ilişkili devamsızlığı azaltmada bir etkisi olduğunu gösteren kanıtların mevcut olduğu ifade edilmektedir (Wang vd., 2017). Kenya'da yapılan bir diğer çalışmanın sonuçları ise Sıtma, menstruasyon ve yoksulluk, ilkokuldan ayrılma ve devamsızlığın en dikkat çekici belirleyicileri arasındadır. Bu faktörler bakımından diğerleri ile karşılaştırıldığında en çok anne babasını kaybedenler ve kız öğrencilerin etkilendiği görülmüştür. Toplum tarafından önerilen potansiyel olarak devamsızlığı azaltma müdahaleleri arasında sıtma tedavisi veya önlenmesi, eğitim maliyetlerinde azaltma, belirlenmiş okul besleme programının genişletilmesi ve hijyenik ped sağlanması yer almaktadır (King, Dewey, & Borish, 2015).

Son ve en geniş sistem olan makrosistem ise kültürel ve ideolojik çerçeveyi oluşturur (Bronfenbrenner, 1979). Çocuğa bakış açısından, politikalara kadar uzanan makrosistemde okula devamsızlık sorununun toplumsal gerekçelerinin iyi idrak edilmesi gerekir. Türkiye'deki temel eğitim dönemindeki çocukların 2017- 2018 okullaşma oranlarına göre 3 ile 5 yaş arası çocukların okullaşma oranı net %38.52 iken ilkokul net okullaşma oranı %91.54'dür. 2012-2013 eğitim yılından bu yana okul öncesinde net okullaşma oranlarının artarak devam ettiği görülmektedir (MEB, 2017), ancak okulöncesi eğitimin zorunlu olmaması bu dönemdeki çocukların devamsızlıklarını ele almakta dolayısı ile de müdahale etmekte güçlük yaratmaktadır. Okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ülkelerde politika gereği okul devamsızlıklarına ilişkin de çözüm üretme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü diğer okul yılları ile kıyaslandığında öğrenciler en yüksek oranda devamsızlık davranışını bu yıllarda göstermektedirler (Balfanz &Byrnes, 2012). Örneğin ABD'de okulöncesi eğitim alan çocukların dörtte biri bir eğitim yılının en az %10'nu kaçırarak okula kronik olarak devamsızdır (Chang & Davis, 2015). 2015-16 eğitim yılında ABD'de her altı öğrenciden biri okulu üç ya da daha fazla hafta kaçırmaktadır. Bu büyüklükteki bir müdahaleye ihtiyaç duyan eğitim sisteminde özgün bir müdahale programı oluşturmak istendiğinde nasıl bir yol izlenmelidir sorusu da ortaya çıkmaktadır. Müdahalelerin başarıya ulaşması için bölgesel hatta ulusal düzeyde toplumsal katılımı içeren ve birçok seviye ve aktiviteden oluşan bir harekete ihtiyaç duyulmaktadır. Devamsızlık gibi bir olguyla baş edebilmek için öncelikli olarak sistematik ve güvenilir olarak verilere ulaşılmalıdır. Ancak bu şekilde okullar hangi öğrencilerinin müdahaleye ihtiyacı olduğunu anlayabilir (Balfanz & Byrnes, 2012, p 3).

Lara, Noble, & Pelika (2018) tarafından hazırlanan bilgilendirme raporunda aktarılan ve bir sistemin ihtiyaç duyduğu başlıca noktalar şunlardır: erken uyarı ve izleme sistemi, toplumsal işbirliği, ebeveyn ya da bakım veren anlaşmaları, ev ziyaretleri ve danışmanlıktır. Erken uyarı sistemi ve izleme için okul devamsızlığına ilişkin verilerin farkındalık yaratmakta ve harekete geçirmekteki önemi çok büyüktür (*Early Warning Systems -- September 2016, y.y.*). Toplanan verilerin bölgesel, yaş, cinsiyet gibi birçok faktöre göre incelenmesi ile işe başlanabilir. ABD Eğitim Bakanlığı bu sistemi öğrenciyi okulu bırakma riskine sokan davranış ya da akademik performans gösteren öğrencileri belirleyen ve bunu ulusal düzeyde yapabilen bir sistem olarak tanımlamaktadır. Örneğin 2014-15 eğitim yılında ülkedeki tüm liselerin %52'si akademik başarısızlık nedeniyle okulu bırakma riskiyle karşı karşıya olan öğrenciyi tanımlayabilecek bir erken uyarı sistemine sahiptir (*Early Warning Systems -- September 2016, y.y.*). Risk altındaki çocuklar belirlendikten sonra çocuk ve okul basamağına gerekli gücü ve desteği verecek olan toplumsal işbirliğidir.

Toplumsal işbirliği basamağı ise kronik okul devamsızlığını bir toplum sorunu olarak ele almanın yanında çocuğun çevresi tarafından da çözüme ulaştırılması gereken bir olgu olarak görür. Okullar sivil toplum kuruluşları, organizasyonlar, iş dünyası ve vatandaşlarla işbirliği yapabilir. Toplumsal katılımı arttırmak için öncelikle devamsız öğrencilerin ihtiyaçlarının ve problemi yaratan durumlarının iyi analiz edilmesi gerekir. Örneğin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bir çevreden gelen çocuğun beslenme, giysi, istikrarlı bir ev ortamı ya da sağlık hizmetine ulaşımdaki güçlükleri okul devamsızlığını yaratan unsurlardan biri ya da birkaçının birleşimi olabilir. Lara, Noble, & Pelika (2018)'nın rehberde tanıttığı Integrated Student Supports (ISS) adlı toplumsal işbirliği hareketi okul, bölge ve toplumsal kaynakları bir araya getirerek Amerika Birleşik Devletlerinin birçok yerinde uygulanmaktadır. Bu programlar, toplumda, okulda ve dikkat gerektiren en acil sorunları tanımlayan ve ölçen, bireysel öğrenci seviyesinde kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesini içerir. Bir diğer örnek olan Communities in Schools (CIS) ise 2300 den fazla okulla çalışan bir ağdır. Devamsızlığı azaltmak amacıyla kapsamlı bir plan geliştirmek üzere öğrenciler ve koordinatörler okullara yerleştirilir. Bu program 2015 yılında Mempis'de uygulamaya konmuş ve bir eğitim yılında kronik devamsızlığı %32'den %23'e düşürmüştür ("Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence - Attendance Works", y.y.). Anne baba ya da bakım veren ile yapılan işbirlikleri devamsızlığın üstesinden

gelmekte etkili bir metottur. Okullar ebeveynlerden çocuklarını yalnızca okula göndermelerini değil aynı zamanda devamsızlık ile mücadele etmek için desteklerini de beklemektedir. Ev ziyaretleri özellikle anne babalarla işbirliği için iyi birer başlangıç olabilir (Lara vd., 2018). Anne babaların çocukları okula göndermekten geri durmasına neden olan çevresel faktörlerden biri de suç oranları ve riski yüksek bölgelerde yaşamalarıdır.

Safe Passage Programı'nda okula gitmenin aile ve çocuğu tehlikeye attığı çevrelere odaklanılmıştır. Bu çevreler yüksek suç oranları nedeniyle ailelerin çocuklarını okula göndermekte çekindikleri çevrelerdir. Safe Passage Programı'nda okul çevrelerindeki suç oranlarını düşürmek amacıyla yetişkinler işe alınmakta ve okul çevrelerine yerleştirilmektedir. Chicago devlet okulları Safe Passage Programı dahilinde işe aldığı yetişkinleri seçilen ilkokul ve liselerin çevresine yerleştirmektedir. Bu kişiler okulların çevresinde devriyeler halinde dolaşmak yanında aynı zamanda okula ulaşmanın güvenli yolları hakkında anne baba ve öğretmenlere ipuçlarının paylaşıldığı bir de web sayfasında bilgilendirme yapmaktadır ("Safe Passage: How It Works, The Impact and Expansion", 2018).

Okul dönemi bittikten sonra uygulanan programlar olan genişletilmiş öğrenme programları ya da yaz okulları anne baba ya da bakım verenlere çocuklarının güvende olduğunu düşündürmenin yanında çocukların okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Örneğin San Francisco'da yapılan The Beacon Initiative adlı programın 2012 yılı çıktıları incelendiğinde, akademik performansın artması ve öğrenci devamsızlığının azalması gibi olumlu sonuçları bildirilmiştir ("San Francisco Beacon Initiative", 2019). Benzer bir biçimde Newark'da 2014 yılında anaokulundan 3. Sınıfa kadar olan eğitim düzeyindeki 4328 öğrencinin kronik olarak okula devamsız olduğunun tespit edilmesi üzerine harekete geçilmiştir. Özellikle küçük yaşlarda başlayan devamsızlık ile mücadele etmek amaçlanmıştır. Devamsızlık yaratan durumlar olarak belirlenen: ulaşım problemleri, sağlık sorunları, çalışma saatleri ile uyumsuzluk, hava koşulları, güvenlik, ailelerin okul öncesi eğitime bakış açısı, okulun devamsızlığa yaklaşımı ve sınırlı okul kaynakları belirlenmiştir. Okula katılım için bir kültür yaratmak üzere: düzenli veri toplanması ve kontrolü, hemşire, sosyal çalışmacı, veli temsilcisi ve diğer çalışanlardan oluşan bir ekip kurulması, bir yetişkin liderliğinde her gün buluşulması ve gelecek günlerde okula katılım için çocuğun desteklenmesi,

anne babalar ile bilgi paylaşımı yapılması, başarıların kutlanması gibi okul temelli girişimler belirlenmiştir. Bölgesel düzeyde ise ulaşım hizmetleri, okul öncesi ve sonrasında bakım hizmetleri, okul kaynaklarının devamsızlıkla mücadeleye odaklanması ve okula kayıtların yönetilmesidir. Toplumsal düzeyde ise: astım ile mücadele ve ev ziyareti çalışmalarının yürütülmesi gerçekleştirilmiştir (Zalkind, Coogan, & Sterling, 2016).

Bilgi toplama basamağından toplumsal katılıma kadar okul devamsızlığı titizlikle ele alınması gereken çok yönlü bir sorundur. Okullarda devamsızlığa ilişkin risk faktörleri belirlenmeli ve düzenli bir biçimde kayıt altına almanın yanında incelenmelidir. Elde edilen veriler ışığında öğrenci ve aile seviyesinde müdahaleler planlamalıdır. Rehber öğretmenlerin eşliğinde okula katılım arttırılmaya çalışılmalı ve öğrenci takip edilmelidir. Anne babalara çocuğun okulu kaçırmasının sonuçları hakkında bilgi verilmeli ve desteği alınmalıdır. Öğrencilerin okul öncesi ve sonrası katılmayı isteyecekleri aktiviteler düzenlenmelidir. Okula devamda örnek olabilecek öğrencileri belirlemek ve izlemek, okula katılımı teşvik edecek ödüllendirme mekanizmaları kurmak da öğrencileri teşvik edecektir. Birincil basamakta yer alan sağlık hizmetlerini okulda sunarak öğrencilerin bu hizmetler için okulu aksatmasının önüne geçilebilir. Ailenin dolaylı olarak desteklenmesi çocuğun devamsızlık probleminde bir unsuru ortadan kaldıracaktır. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili ve aktif olarak çalışması ailelere ulaşarak çocuklarını devamsızlık yapmadan okula göndermelerinin önemi üzerine farkındalık yaratabilecektir. Ayrıca büyük ölçüde medya çalışmaları ve ulaşım gibi konularda maddi fon sağlanması için kampanyalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak ekolojik yaklaşım çerçevesinde planlanmış ya da geliştirilmiş olan önleyici ve koruyucu müdahale programlarının çocukların okul devamsızlığını ve terkini ortadan kaldırma sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sonuç üzerinden, Türkiye'de konu kapsamında geliştirilmesi planlanan programların ekolojik yaklaşımın unsurlarını barındıran bir içerikle geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Absences Add Up: How School Attendance Influences Student Success - Attendance Works. (y.y.). Tarihinde 23 Temmuz 2019, adresinden erişildi https://www.attendanceworks.org/absences-add-up/

Alam, M.-U., Luby, S. P., Halder, A. K., Islam, K., Opel, A., Shoab, A. K., … Unicomb, L. (2017). Menstrual hygiene management among Bangladeshi adolescent schoolgirls and risk factors affecting school absence: results from a cross-sectional survey. *BMJ Open*, *7*. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015508

Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2018). Early Childhood Educational Settings and School Absenteeism for Children With Disabilities. *AERA Open*, *4*(2), 1–15. https://doi.org/10.1177/2332858418785576

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The Importance of Being There: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools*. Tarihinde adresinden erişildi http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Center for Homeless Education, N. (y.y.). *In School Every Day: Addressing Chronic Absenteeism Among Students Experiencing Homelessness*. Tarihinde adresinden erişildi http://nche.ed.gov/pr/briefs.php.

Early Warning Systems -- September 2016. (y.y.). Tarihinde adresinden erişildi https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=388

Gottfried, M. A. (2009). Excused Versus Unexcused: How Student Absences in Elementary School Affect Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis Educational Evaluation and Policy Analysis*, *31*, 392–415. https://doi.org/10.3102/0162373709342467

King, N., Dewey, C., & Borish, D. (2015). Determinants of primary school non-enrollment and absenteeism: Results from a retrospective, convergent mixed methods, cohort study in rural western Kenya. *PLoS ONE*, *10*(9), 1–18. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138362

Lahti, M., Evans, C. B. R., Goodman, G., Schmidt, M. C., & LeCroy, C. W. (2019). Parents as Teachers (PAT) home-visiting intervention: A path to improved academic outcomes, school behavior, and parenting skills. *Children and Youth Services Review*, *99*, 451–460. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.022

Lara, J., Noble, K., & Pelika, S. (2018). *Chronic Absenteeism*. *NEA Research Brief | NBI* (C. 57). Tarihinde adresinden erişildi http://www.nea.org/assets/docs/Chronic Absenteeism NBI 57-2017.pdf

Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2009). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed At Risk ISSN:*, *9*(3), 279–301. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4

MEB. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18*. Tarihinde adresinden erişildi http://www.meb.gov.tr

Miiro, G., Rutakumwa, R., Nakiyingi-Miiro, J., Nakuya, K., Musoke, S., Namakula, J., … Weiss, H. A. (2018). Menstrual health and school absenteeism among adolescent girls in Uganda (MENISCUS): A feasibility study. *BMC Women's Health*, *18*(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s12905-017-0502-z

Nunez, R. da C., Erb-Downward, J., & Shaw-Amoah, A. (2015). *Empty Seats The Epidemic of Absenteeism Among Homeless Elementary Students*.

Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence. (2017). Tarihinde adresinden erişildi www.attendanceworks.org

Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence - Attendance Works. (y.y.). Tarihinde 23 Temmuz 2019, adresinden erişildi https://www.attendanceworks.org/portraits-of-change/

Reissner, V., Knollmann, M., Spie, S., Jost, D., Neumann, A., & Hebebrand, J. (2019). Modular Treatment for Children and Adolescents With Problematic School Absenteeism: Development and Description of a Program in Germany. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 63–74. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.001

Safe Passage: How It Works, The Impact and Expansion. (2018). Tarihinde adresinden erişildi https://blog.cps.edu/2018/08/30/safe-passage-how-it-works-the-impact-and-expansion/

San Francisco Beacon Initiative. (2019). Tarihinde adresinden erişildi http://sfbeacon.org/about/program-model/

Thastum, M., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Jeppesen, P., Heyne, D. A., & Lomholt, J. J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *20*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s13063-018-3124-3

Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi–level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, *61*, 89–102. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001

Wang, Z., Lapinski, M., Quilliam, E., Jaykus, L.-A., Phd, A. F., & Fraser, A. (2017). The effect of hand-hygiene interventions on infectious disease-associated absenteeism in elementary schools: A systematic literature review. *American Journal of Infection Control*, *45*, 682–691. https://doi.org/10.1016/j.ajic.2017.01.018

Zalkind, C., Coogan, M., & Sterling, R. (2016). *Giving Every Child A Chance Showing Up Matters: Newark Chronic Absenteeism in the Early Years Advocates for Children of New Jersey*. Tarihinde adresinden erişildi www.acnj.org

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (387-415)

İYEP (İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI) UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek KIRNIK[1], Ezlam SUSAM[2], Ramazan ÖZBEK[3]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, dlkkrnk@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 7261 7254.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Dalı, Malatya, Türkiye, ezlam.susam@inonu.edu.tr, ORCID ID:0000 0002 8942 7590.

3 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Dalı, Malatya, Türkiye, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr, ORCID ID:0000 0002 6228 1624.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 **Kabul Tarihi:** 19.11.2019

Öz: Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan İYEP uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yönteme göre tasarlanmış olan çalışmada görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İYEP kapsamında görev alan 36 sınıf öğretmenidir. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler Türkçe kazanımları açısından programı yetersiz bulurken matematik kazanımları açısından yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenler; İYEP'in ders süresini yeterli, eğitim yerinin sınıf olmasını uygun, öğrencilerin derse katılım düzeylerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenler İYEP'in Türkçe ve matematik ders kazanımlarına olumlu etki sağladığını, duyuşsal (kaygı, algı vb.) yönden öğrencilerin desteklenmesine ilişkin mesleki tecrübelerine dayanan etkinlikler planladıklarını ifade ettiler. Öğretmenler programda görülen eksikliklere, yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini bildirmişler ve önerilerini sunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: İYEP, Öğretmen görüşleri, İlkokul

THE OPINIONS OF THE CLASSROOM TEACHERS CONCERNING THE APPLICATIONS ON IYEP (EDUCATION PROGRAMS IN ELEMENTARY SCHOOLS)

Summary:

This study aims at determining the opinions of the class teachers on the practices of the primary school teaching schedule applied in 2018-2019 education year. The study is designed according to descriptive method -one of the qualitative research approaches- and the interview technique was applied in the study. The study group of the research consists of 36 class teachers, who serve in the scope of the Primary School Teaching Schedule. The research data is collected by using a semi-structured interview form. The descriptive and consent analysis techniques are used in data analysis. As a result of the research, the teachers are found sufficient in terms of Mathematics course acquisitions, while they are found insufficient in terms of Turkish language course acquisitions. The teachers think that the course periods of the Primary School Teaching Schedule are sufficient, and if the training place is a classroom, it is suitable, and the course participation levels of the students are sufficient. The teachers, are efficient, add that the Primary School Teaching Schedule has positive effects on Turkish language and mathematics course acquisitions, and plan any activities based on their professional experience to support students in emotional aspects (anxiety, perception, etc.). The teachers informed and submitted their opinions and recommendations on any deficiencies and problem determined and experienced in the schedule.

Keywords: The Primary School Teaching Schedule, Opinion of the teachers, Primary school

Giriş

İlkokul çağı, etkili öğrenmenin ilk adımlarının atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler okuma yazma öğrenmekte, Türkçe'nin dört temel alanı olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirmekte, sayıları, dört işlemi kavramakta ve matematiksel kavramları günlük hayatlarında kullanmaktadırlar. İlkokulda öğrenilen bu bilgiler öğrencinin gelecekte öğreneceği tüm bilgilere zemin oluşturmaktadır (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Sidekli ve Çetin, 2018).

İlkokuldan mezun olan bir öğrencinin mevcut programın hedeflerine bağlı olarak okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı düzeylerinin bir sonraki öğrenme-

ye temel oluşturacak düzeyde olması istenen bir durumdur. Öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik gelişimlerinin yanında toplumla uyumlu yaşamasını sağlayacak, çevresiyle anlamlı ilişkiler kurabilmesine olanak verecek düzeyde dil kullanma ve günlük yaşantısında gerekli olan matematiksel işlemler yapabilme becerilerini geliştirmek temel eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasındadır. Bu hedeflere ulaşmakta güçlük çeken öğrencilere gerekli destek eğitimi sunulmaktadır.

Ülkemizde temel eğitim kurumlarının 3. ve 4. sınıflarında yer alan, farklı sebeplerle uygulanan programın hedeflerini yeterince öğrenemeyen öğrencilere yönelik İYEP uygulanmaktadır. Program kapsamında öğrencilerin temel derslerdeki becerilerin geliştirilmesi, kazanımları öğrenmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri, derse ve sınıfa karşı olan uyum sorunlarının giderilmesi, akademik başarısızlığın ve buna bağlı gelişen öğrenme kaygısının azaltılması, devamsızlık sorunlarının en aza indirilmesi ve temelde sağlıklı ve mutlu bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Programın hedef kitlesi ilkokul 3 ve 4. sınıflara devam eden (2018-2019 eğitim öğretim yılında İYEP 3. ve 4. sınıflara uygulanmıştır.), farklı sebeplerden dolayı Türkçe ve matematik dersi kapsamında İYEP'te belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen, farklı dezavantaj grubunda yer alan (yabancı uyruklu öğrenciler, sığınmacılar, mülteciler, göçer ve yarı göçer aile çocukları ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları vb.) öğrencilerdir. Programın dolaylı hedef kitlesi ise sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerdir. Bu program ile her öğrencinin ihtiyaç duyduğu nitelikli eğitimi almaları için normal eğitim saati dışında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir programlama yapılır (MEB, 2018c).

İYEP uygulama kılavuzuna göre (2018c, 7-9) İlkokullarda Yetiştirme Programı, temel eğitim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programlarındaki kritik kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Temel eğitim programlarına uygun olarak hazırlanması yanında modüler ve sarmal yapıda kurgulanan İYEP, Türkçe ve matematik programları için aşamalı olarak ilerleyen üç modül şeklinde planlanmıştır. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında bulunan kazanımlar göz önüne alınarak Türkçe dersinde (Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alt öğrenme alanlarında) 16 kazanım, matematik dersinde (Doğal sayılar, toplama ve çıkarma, çarpma ve bölme alt öğrenme alanlarında) 29 kazanım olmak üzere İYEP, toplam 45 kazanımdan oluşmaktadır.

Programa dâhil olan tüm öğrencilere Türkçe ve matematik gibi temel derslerin yanında psikososyal destek de sağlanır. Psikososyal destek ile *öğrencinin kendisini tanıması, yapabileceklerinin farkında olması ve kişisel gelişimi için çevre şartlarını etkili şekilde kullanabilmesine yönelik sistemli bir yardım yapılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum içinde olmaları öğrenmeleri önündeki en önemli engellerden biridir* (Alkan, 2011; Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk, 2013; Osborne, 2001; Sarı ve Ekici, 2018; Savaş, Taş ve Duru, 2010; *Ünlü, 2007;* Yurtbakan, İskenderoğlu ve Sesli, 2016; Yüksel-Şahin,

2008;). Alver ve Kincal'a (2018) göre okul öğrencilerin gelişimi ve toplumda nitelikli bireyler olması açısından önemli bir kurum olma özelliğindedir. Okul öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeleri, farklı eğitim hizmetlerinden verimli şekilde faydalanmaları ve eğitim sürecinde başarılı olmaları konularında psikososyal hizmetleri yürütmekte, *öğrencilerin hem fiziksel hem de ruhsal açıdan sağlıklı olmasını hedeflemektedir.* Özellikle öğrencilerin okulu sevme, derslere karşı olumlu tutum sergileme, arkadaşları ve öğretmenleri ile uyumlu olma gibi konularda karşılaşılan öğrencilere destek olmanın en uygun yollarında biri onlara psikososyal destek sağlamaktır. Dursun ve Dede'ye (2004) göre öğrencilerin derse karşı korku ve kaygılarını azaltmak için psikodestek *çalışmaların önemi büyüktür.* İYEP mevcut öğretim programlarının ya da örgün eğitim sisteminin alternatifi değil sadece bir destek programıdır.

İYEP işlem adımlarına bakıldığında ilkokul 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından ÖBA (Öğrenci Belirleme Aracı) uygulanmaktadır. ÖBA kapsamında öğrencilerin cevapları, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmektedir. Okul yönetimi, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dâhil edilen öğrenci listesini almaktadır. Okulda veya diğer eğitim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleri belirlenerek öğrenci sayılarına uygun olacak şekilde programlama yapılmaktadır. Öğrenci sayısının 10'dan fazla olmamasına ve özel eğitim tanısı olan öğrencilerin belirleme sürecine dâhil edilmemesine dikkat edilmektedir. Modüllere göre belirlenmiş zaman dilimi içinde uygulanan program sonrasında ÖDA (Öğrenci Değerlendirme Aracı)uygulanmakta ve öğrencilerin gelişim durumları tespit edilmektedir (MEB, 2018c).

İYEP'te üç tür değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrencilerin İYEP'e katılma durumunu belirlemek için tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme; öğrencilerin bulundukları modülden bir üst modüle geçme durumlarını belirlemek için izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve programın en sonunda öğrencilerin modülü tamamlama durumlarını tespit etmek için sonuç odaklı değerlendirme kullanılmıştır.

Hafta sonlarında ya da hafta içi ders saatleri dışında uygulanabilen İYEP, okulun şartları ve personel durumu dikkate alınarak okul yönetimince planlanmaktadır. Program süresi, hafta içi günde 2 ders saatini, hafta sonu günde 6 ders saatini ve haftada toplam 10 ders saatini aşmamaktadır (MEB, 2018c).

İYEP kapsamında yapılan öğretmen ve yönetici görevlendirmelerine yönelik ek ders ücreti haklarının düzenlendiği ve 31 Ağustos 2018 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar'da "4 üncü sınıfta bulunanlar için bu alt bendin yayımı tarihinden itibaren 2018-2019 ders yılı süresince, 3 üncü sınıfta bulunanlar için ise bu alt bendin yayımı tarihinden itibaren, bu dersler için her öğretim yılında" programın uygulanması öngörülmüştür. Buna göre 2018-2019 eğitim öğretim

yılında 3. ve 4. sınıflara uygulanan İYEP, 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren yalnızca 3. sınıflara uygulanacaktır (TEDMEM, 2019, 137).

İYEP kapsamındaki uygulamalarda yönetici ve öğretmenlere rehber olması açısından Bakanlık tarafından İlkokullara Yetiştirme Programı, İYEP Psikososyal Destek Rehberi, İYEP Uygulama Kılavuzu, İYEP Yönergesi, İYEP (Türkçe, Matematik) Etkinlik Kitapları, İYEP (Türkçe, Matematik) Öğrenci Ek Çalışma Sayfaları gibi farklı dokümanlar hazırlanmıştır (MEB, 2018a;MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; Toptaş ve Karaca, 2018; Ünal ve Anılan, 2018). Bu dokümanlara kolayca erişilebilmesi için Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün http:// tegm.meb.gov.tr adresinden yayınlanmıştır.

Alan taraması yapıldığında İYEP ile ilgili çalışmaların çok yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise, İYEP'in tanıtılması ile birlikte İYEP'in uygulanması sırasında karşılaşılan durumlar tespit edilerek programın eğitim sistemi açısından uygulanabilirliği tartışılmıştır. İYEP kapsamında belirlenen Türkçe ve matematik ders kazanımlarına öğrencilerin ulaşmalarını sağlamak için eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin, İYEP konusunda görüşlerini belirlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm ülkede uygulanan İYEP uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada 10 alt problem belirlenmiştir. Bunlar: Öğretmenlerin;

1. İYEP'in matematik ve Türkçe kazanımları açısından yeterliliğine,

2. İYEP süresinin yeterliğine,

3. İYEP'in eğitim yerinin uygunluğuna,

4. İYEP kapsamında uygulanan etkinliklerin yeterliliğine,

5. İYEP kapsamında öğrencilerin derse katılım düzeylerine,

6. İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında Türkçe ders kazanımlarına etkisine,

7. İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında matematik ders kazanımlarına etkisine,

8. İYEP'in duyuşsal (kaygı, algı vb.) yönden öğrencilere katkısına,

9. Programda gördükleri eksikliklere,

10. Uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma; İYEP'te işlevsel olan alanların devam etmesi, etkisiz görülen alanların tespit edilerek gerekli düzeltmelerin yapılması ve eksik görülen alanların tamamlanması noktalarında önemlidir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının yeni araştırmalar için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütün bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013,45). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yönteme göre kurgulanmış ve çalışmada görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniği; bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına, algılarına vb. ilişkin bilgileri etkileşim ve iletişim süreci sonrasında elde edilmesini kapsar. Bu kapsamda İYEP'te görev alan her bir öğretmenle yarı yapılandırılmış sorular kapsamında 25-40 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında okullar belirlenirken; ulaşım kolaylığı açısından Malatya şehri merkez iki ilçesi olan Battalgazi ve Yeşilyurt'ta yer alması, İYEP kapsamında çalışan öğretmen sayılarının fazla olması, ÖBA sonuçlarına göre İYEP'e dahil edilen öğrenci sayısının fazla olması ve sosyoekonomik düzey açısından (alt, orta ve üst) her düzeyde yer alan okulların olması gibi kriterler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında sosyo ekonomik düzey olarak; velilerin gelir durumu, eğitim durumları, bir işte çalışma durumu, ev sahibi olma durumları gibi kriterler belirlenmiştir. Bu kapsamda okul müdürleri, okul rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul aile birliği başkanları ile görüşülmüştür. Belirtilen kriterlerde üç düzey belirlenmiş elde edilen verilere göre alt düzeyde 3 okul, orta düzeyde 3 okul ve üst düzeyde 3 okul olmak üzere 9 okul belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görev alan toplam 9 okuldan 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu, gönüllü olma ve İYEP'te görev alma ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

	Cinsiyet		Mesleki kıdemi	Mezun Olduğu Alan	İYEP başlangıcında görev almaya gönüllü olma durumu		Bir sonraki eğitime katılma isteği		İYEP Uygulama Zamanı	
	Kadın	Erkek			Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hafta içi	Hafta sonu
Ö1	x		22	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö2	x		38	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö3		x	31	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö4	x		30	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö5		x	22	İşletme	x		x			x
Ö6		x	3	Sınıf Öğrt.		x		x		x
Ö7	x		18	Sınıf Öğrt.		x	x			x
Ö8		x	26	Sınıf Öğrt.	x			x		x
Ö9		x	22	Maliye		x		x		x
Ö10		x	28	Sınıf Öğrt.		x		x		x
Ö11		x	21	Fizik	x			x		x
Ö12		x	22	İşletme		x		x		x
Ö13		x	23	Veterinerlik	x			x		x
Ö14		x	20	Sınıf Öğrt.		x	x			x
Ö15		x	24	Sınıf Öğrt.		x	x		x	
Ö16		x	30	Sınıf Öğrt.	x			x		x
Ö17		x	25	Sınıf Öğrt.	x		x			x
Ö18		x	27	Türk Dili ve Edebiyatı	x			x		x
Ö19		x	33	Sınıf Öğrt.	x			x		x
Ö20		x	13	Sınıf Öğrt.	x		x			x
Ö21		x	18	Biyoloji	x		x			x
Ö22		x	29	Sınıf Öğrt.	x			x		x
Ö23	x		22	Sınıf Öğrt.	x		x			x
Ö24		x	28	Sınıf Öğrt.	x		x			x
Ö25	x		27	Sınıf Öğrt.	x		x		x	
Ö26	x		20	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö27	x		30	Sınıf Öğrt.		x	x		x	
Ö28	x		30	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö29		x	31	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö30		x	34	Sınıf Öğrt.	x		x		x	
Ö31		x	32	Sınıf Öğrt.	x			x	x	
Ö32		x	30	Sınıf Öğrt.	x		x		x	
Ö33	x		29	Sınıf Öğrt.	x		x			x
Ö34		x	39	Sınıf Öğrt.		x	x			x
Ö35		x	9	Sınıf Öğrt.		x	x			x
Ö36		x	26	Sınıf Öğrt.	x			x		x
Toplam	10	26			26	10	16	20	13	23

Tablo 1 verileri İYEP kapsamında görüşme yapılan çalışma grubuna aittir. Araştırma kapsamında 10 kadın, 26 erkek olmak üzere toplam 36 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. 2 öğretmenin 0-10 yıl arasında, 5 öğretmenin 11-20 yıl arasında, 22 öğretmenin

21-30 yıl arasında ve 7 öğretmenin 30 yıl üstü mesleki tecrübeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 29 öğretmenin sınıf öğretmenliği bölümünden, 7 öğretmenin alan dışı bölümlerden mezun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 26'sı programın başlangıcında İYEP'te görev almak isterken 10'u görev almak istememektedir. İYEP'in bir sonraki uygulamasına 16 öğretmen tekrar katılmak isterken 20 öğretmen herhangi bir şekilde görev almak istememektedir. 13 öğretmen hafta içi her gün okul saatinden sonra iki saat İYEP uygulaması yaparken 23 öğretmen hafta sonu iki gün 5'er saatlik uygulama yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle 5 demografik olmak üzere 18 soru hazırlanmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda çalışan dört akademisyenin incelemesinden sonra 3'ü demografik bilgilerle ilgili olmak üzere toplamda 13 soru sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Tekrarlayan, birbirini kapsayan ve araştırmanın amacına doğrudan uygun olmayan sorular çıkartılmıştır. Katılımcıların İYEP ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak için sistematik bir şekilde özetlenmesi durumunda betimsel analiz kullanılmıştır. Toplanan verilerin daha derin analizi yapılarak kavramların belirlenmesi, kavramlar arası ilişkilerin tespit edilmesi, ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenerek temaların oluşturulması durumunda içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle aynı soruya verilen cevaplar tespit edilerek dijital ortama aktarılmıştır. Araştırma kapsamında görev alan 3 araştırmacı bu cevapları birkaç kez okuyarak her bir araştırmacı bağımsız olarak olası kodları çıkarmıştır. Benzer kodların aynı temada yer alması sağlanmıştır. Araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak veri analiz sürecinde sürekli fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1,Ö2… şeklinde kodlanarak demografik verileri ve görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirdiği tablolarda, toplam görüş üzerinden frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir. Araştırma verilerine yönelik frekansı yüksek olan tema ve kodlar verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırma soruları kapsamında incelenerek her soruya yönelik öğretmen görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

1. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2. İYEP'in matematik ve Türkçe kazanımları açısından yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema		**Kodlar**	**f**	**%**	**Katılımcılar**
Türkçe	Yeterli	Çünkü	Öğrenci seviyesine uygun olması	13	36,1	Ö1, Ö3, Ö4, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö34, Ö35
	Kısmen yeterli	Çünkü	Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu yüzünden programdan yeterince yararlanamaması	5	13,8	Ö10, Ö16, Ö17, Ö19 Ö28
			3.modül kazanımlarının zor olması	4	11,1	Ö2, Ö30, Ö33, Ö36
	Yetersiz	Çünkü	Modüller arasında kolaydan sonra birden zora geçiş olması	3	8,3	Ö27, Ö31, Ö32
			Programın çok hızlı ilerlemesi	5	13,8	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
			Türkçe'de kelime bilgisi, okuma becerileri, noktalama işaretleri, okuduğunu anlama gibi konulara gerektiği kadar önem verilmemesi	5	13,8	Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö29
			Öğrencilerin yorumlama ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımın olmaması	1	3,1	Ö25
Toplam				36	100	
Matematik	Yeterli	Çünkü	Öğrenci seviyesine uygun olması	23	63,8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	Kısmen yeterli	Çünkü	Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu yüzünden programdan yeterince yararlanamaması	7	19,4	Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28, Ö29, Ö30
	Yetersiz	Çünkü	1. modül kazanımlarının çok basit olması	1	2,7	Ö20
			Kazanıma uygun farklı zorluk derecesinde etkinliklerin olmaması	1	2,7	Ö31
			Kazanımların birbirini destekler nitelikte sıralanmaması	2	6	Ö5, Ö23
			Programının sonunda dört işlem gerektiren problem çözme kazanımının olmaması	1	2,7	Ö24
			Öğrencilerin yorumlama ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım olmaması	1	2,7	Ö25
Toplam				36	100	

Tablo 2'de İYEP'in matematik ve Türkçe kazanımları açısından yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre İYEP'in Türkçe kazanımlarını 13 öğretmen yeterli bulurken 9 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve14 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. İYEP'in matematik kazanımlarını 23 öğretmen yeterli bulurken 7 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve 6 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenler Türkçe kazanımları açısında programı yetersiz bulurken Matematik kazanımları açısından yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö1:"*Hazırlanan* İYEP'i *Türkçe ve matematik kazanımları açısından* öğrenci seviyesine uygun olduğu için *yeterli buldum."*

Ö20:"*Matematik 1. modül kazanımları çok basitti. Bu nedenle kendi öğrencilerimle* sürekli tekrar yapmak zorunda kaldım. *Kazanıma uygun farklı zorluk derecesinde etkinlikler hazırlanabilirdi."*

Ö29:"İYEP'*e katılan öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu çocuklardı(Suriyeli).Çocukların dil problemi olduğu için kazanımların onlar için önemi yoktu. Bence o öğrencilerin bir dil programı sonrasında* İYEP'*e katılmaları gerekiyordu."*

Ö33:"*Türkçe 3.modül kazanımları zordu.2. ve 3. modül arasında kazanım olarak birden zora geçilmişti. Bu keskin geçiş hem bizi hem de öğrencilerimizi yordu."*

Ö23:"*Program(matematik) yetersizdi* çünkü *kazanımlar ardışık değildi. Birbirini destekleyen kazanımlar peş peşe verilmemişti. Hele hele modüller ve dersler değiştiğinde benim için her* şey tamamen birbirine karıştı*."*

Ö24:"*Matematik program*ının *sonunda dört işlem gerektiren problem çözme kazanımı olmalıydı. 3. modül kazanımlarında üç basamaklı sayıları okuma ve dört işlem becerilerine yönelik hedefler var. Bence bu uygulanabilir değil* çünkü çocuk dört işlemi öğrendikten sonra bütün işlemleri kullanarak problemleri çözebilmelidir*."*

Ö18:"*Program kazanımları hızla hazırlanmış. Türkçe'de kelime bilgisi, okuma becerileri, noktalama işaretleri, okuduğunu anlama gibi konulara gerektiği kadar önem verilmemiş. Okuduğunu anlama sadece metin sorularını cevaplama açısından ele alınmış. Ana fikir bulma, yardımcı fikir belirleme, konu başlığı bulma vb. konulara yer verilmemiş."*

Ö25:"*Her iki ders içinde ö*ğrenci*nin yorumlama ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım yok."*

2. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3. Ders süresinin yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema			Kodlar	f	%	Katılımcılar
Süre	Yeterli	Çünkü	Kazanımlar ve hazırlanan etkinlik kitapları öğrenci seviyesine uygun olduğu için ek süreye ihtiyaç duyulmaması	11	58,3	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö21, Ö24, Ö26, Ö35
			Öğrencilerle birebir ilgilenmek ve nitelikli eğitim sunmak açılarından sürenin yeterli olması	10		Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö22, Ö23, Ö27
	Kısmen yeterli	Çünkü	Etkinlik kitabında yer alan içeriğin kolay olması	3	8,3	Ö5, Ö29, Ö36
			Etkinlik kitaplarında örneklerin az olması	2	5,5	Ö16, Ö17
	Yetersiz	Çünkü	Sürenin ders içeriği verecek kadar uzun olmaması	4	11,4	Ö30, Ö31, Ö32, Ö33
			Modüllerin zor olması ve tekrarların yapılamaması	2	5,5	Ö25, Ö34
			Modül kazanımlarına göre sürenin ayarlanmaması	2	5,5	Ö18, Ö19
			Program süresinin bir öğretim yılından az olması	2	5,5	Ö28,Ö20
Toplam				36	100	

Tablo 3'te İYEP'in ders süresinin yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre 21 öğretmen programın süresini yeterli bulurken 5 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve 10 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenler İYEP'in ders süresini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö31:"*Süre,ders* içeriğini vermemiz için azdı. Süre *kesinlikle yetersizdi."*

Ö34:"*Matematik ve Türkçe dersleri için 3. modül çok zordu. Bu zor modüle oranla süre ise çok azdı. Bu nedenle bu modül* için y*eterli* örneklemeler *yapamadık."*

Ö18:"*Modüllere göre ders süreleri tekrar ayarlanmalıdır. Modüllerin kazanımlar*ına yönelik süreler *adil bir şekilde hesaplanmalı, gerektiğinde modül* süreleri uzatılmalıdır. İYEP için uygun görünen 160 saatlik zaman*, uygulamalar için yeterli değildir."*

Ö20:"İYEP, *günde* üçer saatlik *haftada dört günlük uygulama ile devam etmelidir. Program süresi geniş bir eğitim öğretim süresini kapsayacak şekilde bir eğitim öğretim yılı boyunca* sürmelidir."

Ö9:*"Kazanımlar çok basitti. Program öğrenci seviyesine uygun olduğu için ek süre gerektirmedi."*

Ö27:"İYEP boyunca tüm öğrencilerle birebir ilgilendim. E*tkinlik kitabındaki etkinlikleri ya da benim sınıfa getirdiğim etkinlikleri tek tek ele aldık ve tam bir öğrenme ortamı oldu. Belirtilen* sürede bitirdik. Süreye ihtiyacım olmadı."

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. Eğitim yerinin uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema		**Kodlar**	**f**	**%**	**Katılımcılar**
Eğitim Yeri	Uygun	Çünkü	Sınıfın teknolojik imkânlarının (projeksiyon, internet, akıllı tahtavb) olması	22	61,1	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö34, Ö36
			Görsel araç, ders materyallerin sınıfta olması	4	11,1	Ö18, Ö19, Ö21, Ö22
			Öğrencilerin çalışma alanları için bedensel özelliklerine uygun sıra ve masa olması	3	8,3	Ö16, Ö17, Ö23
	Kısmen uygun	Çünkü	Ders işlemeye uygun olması (Dikkat dağıtıcı unsurların olmaması)	1	2,9	Ö24
	Uygun değil	Çünkü	Eğitim yerinin kütüphane, matematik sınıfı, Türkçe sınıfı gibi alanların olmaması	4	11,1	Ö20, Ö25, Ö29, Ö33
			Öğrencilerin dikkatini çekecek okul dışı ortamların öğrenmeye daha olumlu etki edeceğinin düşünülmesi	2	5,5	Ö32, Ö35
Toplam				36	100	

Tablo 4'te İYEP'in eğitim yeri uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre 29 öğretmen eğitim yerinin sınıf olmasını uygun bulurken 1 öğretmen kısmen oranında uygun bulmakta ve 6 öğretmen ise uygun bulmamaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenler İYEP'in eğitim yerinin sınıf olmasını uygun görmektedirler. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö14:*"Eğitim yeri olan sınıf, öğretmenin ders yapması için gayet uygundu."*

Ö34:"*Eğitim yeri sınıftı ve bence en doğru yerdi.S*ınıfımızın *teknolojik imkânları (projeksiyon, internet, akıllı tahta) vb* düşünüldüğünde sınıf en ideal eğitim yeridir."

Ö29:"*Eğitim yeri kütüphane, matematik sınıfı,* Türkçe Sınıfı gibi alanlarda olabilir*di."*

Ö35:"*Bu çocukların öğrenmesi için farklı alanlara ihtiyacı olabilir. Mesela okul dışı ortamlarda da gerçekleştirilebilirdi. O ortamlar* öğrencilerin *daha çok ilgilerini çekerdi."*

4. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 5. Etkinliklerin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema		**Kodlar**	**f**	**%**	**Katılımcılar**
Türkçe	Yeterli	Çünkü	Öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağlaması	10	27,7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö21, Ö22
	Kısmen Yeterli		Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi etkili kullanamadığı için etkinlikleri anlayamaması	7	19,4	Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28, Ö29, Ö30
	Yetersiz	Çünkü	Etkinliklerin zor olması	2	5,5	Ö25, Ö34
			Etkinlik sayılarının yetersiz olması	4	11,4	Ö9, Ö14, Ö23, Ö27
			Etkinlikler arasında hızlı geçişlerin olması	8	22,2	Ö4, Ö11, Ö20, Ö24, Ö26, Ö31, Ö32, Ö35
			Okuma yazma öğretimine yönelik etkinliklerin yetersiz olması	5	13,8	Ö5, Ö6, Ö12, Ö33, Ö36
Toplam				36	100	
Matematik	Yeterli	Çünkü	Öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağlaması	21	58,3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö23, Ö24, Ö27, Ö31, Ö35, Ö36
	Kısmen yeterli	Çünkü	Etkinliklerin kolay olması	1	3	Ö34
			Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi etkili kullanamadığı için etkinlikleri anlayamaması	4	11,1	Ö17, Ö18, Ö19, Ö28
	Yetersiz	Çünkü	Etkinlik kitabındaki içeriğin az olması	5	13,8	Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö30
			Etkinliklerin hep anı zorluk derecesinde ve aynı türde hazırlanması	5	13,8	Ö16, Ö25, Ö26, Ö32, Ö33
				36	100	

Tablo 5'te İYEP'in matematik ve Türkçe kazanımlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre İYEP'in Türkçe etkinliklerini 10 öğretmen yeterli bulurken 7 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve 19 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. İYEP'in Matematik etkinliklerini 21 öğretmen yeterli bulurken 5 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve 10 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenlerin Türkçe

etkinliklerini yetersiz, matematik etkinliklerini yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö7:*"Her iki ders için de ö*ğrenciler belirlenen kazanımları kolayca öğrenmesinde etkinlikler çok etkili oldu. *Bence etkinlikler yeterliydi."*

Ö25*: "Türkçe 3. modül etkinlikleri çok zor ve azdı.Kazanım zaten zordu. Burada kullanılan metinler çok uzun ve sorular anlaşılmazdı."*

Ö6*: "Türkçe dersi etkinlikleri yeterli değildi. Mesela okuma yazma öğretimine ilişkin bir ses verilmiş akabinde sadece 1-2 etkinlik hazırlanmıştı. Bu çocuklar zaten zorlanıyor, örnekler çok olmalıydı ama yoktu. Bizler normal süreçte bir sesi hissettirir, tanıtır, okutur ve yazdırırız. Öğrettiğimiz ses ile ilgili metinler oluştururuz. Burada farklı metinler oluşturma yoktu."*

Ö17*:"Yabancı uyruklu* öğrenciler*(Suriyeli)* söylenenleri anlamadığı için etkinlik kitaplarındaki etkinlikleri *de anlamadılar. Bu durum yabancı uyruklu öğrenciler (Suriyeli) ile diğer öğrenciler arasında bir uçurum oluşturdu. Ö*ğrenciler konuşulanı anlamadığı için *hem matematik hem Türkçe etkinliklerinde zorlandılar. Okuma yazma kursundan önce Türkçe dili kullanımına yönelik eğitimler planlanmalıdır."*

Ö16*: "Matematikte hep aynı tür sorular vardı. Etkinlikler farklı formatlarda hazırlanmalıydı."*

5. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 6.Öğrencilerin derse katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema		**Kodlar**	**f**	**%**	**Katılımcılar**
Öğrencilerin Derse Katılım Düzeyleri	Yeterli	Çünkü	Öğrencilerin derslere aktif katılması	7	19,4	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö21, Ö28
	Kısmen yeterli	Çünkü	Ailenin İYEP hakkında bilgi sahibi olmaması	3	8,3	Ö22, Ö23, Ö18
			Öğrenciler sınıf içinde çıkış anını beklediği için etkililiklere aktif katılmaması	6	16,8	Ö1, Ö13, Ö14 Ö26, Ö33, Ö29,
	Yetersiz	Çünkü	İYEP uygulamalarının hafta içi olmasının öğrencinin performansını düşürmesi	13	36,1	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24, Ö25, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35
			Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu nedeniyle dersleri anlayamaması ve devamsızlık yapması	4	11,1	Ö2, Ö11, Ö12, Ö19
			Okul çıkış saati öğrenci ve ailesine uymadığı için devamsızlık yapması	3	8,3	Ö27, Ö30, Ö36
Toplam				36	100	

Tablo 6'da İYEP kapsamında öğrencilerin derse katılım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğrencilerin derse katılım düzey-

lerini 7 öğretmen yeterli bulurken 9 öğretmen kısmen oranında yeterli bulmakta ve 20 öğretmen ise yetersiz bulmaktadır. Bu verilere göre öğretmenler, öğrencilerin derse katılım düzeylerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö10*: "İYEP'in amacını bilen tüm öğrenci ve velilerim bu programdan fazlasıyla faydalandılar.* Öğrencilerim derse devam ettiler. Eğitim sürecine de aktif katıldılar.*"*

Ö3*: "*Çocuklar okulda *acıktılar, yorgun ve enerjisiz kaldılar. Bu nedenle motivasyonları bazen düşüyordu."*

Ö18*: "Aileler bu programı önce istedi sonra "Başarı seviyesi düşük öğrencilere yönelik olduğunu"* düşünerek *istemediler.Bu nedenle bazen öğrenciler derslerde isteksizdibazen de devamsızlık oranı arttı."*

Ö19*: "Yabancı uyruklu öğrenciler (Suriyeli) ne öğretmenlerle ne de öğrencilerle anlamlı iletişim kuramadıkları için dersleri de anlayamadılar. Bu nedenle derslere gelmediler. Bu programın farkına varamadılar ve yararınıanlayamadılar."*

Ö36*: "Bazı öğrenciler servisle okula gelip gittikleri için okul* çıkış saatleri öğrencilere ve ailelerine *uymadı. Bazı öğrenciler için de İYEP hafta sonu olduğu için aileler göndermek istemediler.Bu sorunu yaşayan öğrenciler* İYEP'e *kalsa bile derse devam etmediler."*

6. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 7.İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında Türkçe ders kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema		Kodlar	f	%	Katılımcılar
İYEP'in Türkçe Ders Kazanımlarına Etkisi	Etkili	Çünkü	Öğrencilerin İYEP dışında okul derslerinde başarılı olması	14	38,8	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö32
			Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi	5	13,8	Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28
			Öğrencilerin kendi seviyelerinde öğrencilerle bir arada olduğu için etkinlikleri yapabilme fırsatı bulması ile derse karşı olumlu tutum geliştirmesi	2	6	Ö24, Ö25
	Kısmen etkili	Çünkü	Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden dolayı Türkçe ders kazanımlarına olumlu etkinin az olması	5	13,8	Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö35
			Program hedeflerini pekiştirmek için materyal eksikliği olması	5	13,8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö36
			Aile desteği sağlanamayan durumlarda başarı seviyesinin düşmesi	5	13,8	Ö12, Ö13 Ö29, Ö33, Ö34
Toplam				36	100	

Tablo 7'deİYEP'inuygulama sırasında/sonrasında Türkçe ders kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre programın uygulama sırasında/sonrasında Türkçe ders kazanımlarına etkisini 21 öğretmen etkili,15 öğretmen kısmen oranında etkili bulmaktadır. Etkisiz olduğunu düşünen öğretmen bulunmamaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenlerin İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında Türkçe ders kazanımlarına olumlu etki sağladığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö24*: "Elbette faydalı oldu.* Öğrenciler 40 öğrenci içinde konuşma fırsatı yakalayamıyordu. Şimdi aynı durumda olan arkadaşları arasında derse katılıyor, etkinlikleri yapıyor ve mutlu oluyor."

Ö30:*"*Öğrencilerle birebir *ilgilendik ancak yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden dolayı onlar için çok etkili olmamış olabilir."*

Ö8*: "Türkçe kazanımlarda öğrencilerimiz çok başarılı oldu.Normalde* Türkçe dersi yazılı sınavlarından (*4 sınıf öğrencileri için) 30-40 alan öğrenci şimdi 70-80 alabildi. Bu bir başarıdır."*

Ö31*: "Türkçe ve matematik kazanımları yabancı uyruklu öğrenciler için etkili olmadı. Bu öğrenciler haftada 15 saat ek ders alıyor,* sınıflarında *zaten var olan derslere katılıyor bir de* İYEP'e *katıldılar. Bu öğrenciler sıkıldı ve bunaldılar. Bu nedenle Türkçe ve matematik dersi kazanımlarını yeterince aldılar diyemem."*

Ö36*: "Türkçe dersinde başarılı oldular ama bu çocuklara yönelik okuma kitapları olmalıydı.* Çünkü kazanımları *bu etkinliklerle kavratmak gerçekten zordu. Çocuklar okuma yazmaya geçti, program bitti.Kazanımları pekiştirmek için eğitim materyalleri hazırlanmalı ya da en azından öneri listesi hazırlanmalıdır."*

7. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 8.İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında matematik ders kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

	Tema	**Kodlar**	**f**	**%**	**Katılımcılar**
İYEP'in Matematik Ders Kazanımlarına Etkisi	Etkili Çünkü	Zorluk derecesi düşük olan kazanımları öğrencilerin kolayca öğrenmesi	14	38,8	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23
		Öğrencilerin kendi seviyelerinde öğrencilerle bir arada olduğu için etkinlikleri yapabilme fırsatı bulması ile derse karşı olumlu tutum geliştirmesi	14	38,8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	Kısmen Çünkü etkili	Bölme işlemi ve dört işlem becerilerini kullanarak problem çözme kazanımlarının zor olması	2	5,5	Ö14, Ö15
		Kalıcı öğrenme açısından bazı öğrenciler için başarılı olunmadığı,	2	5,5	Ö16, Ö17
		Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden dolayı matematik Ders Kazanımlarına etkisinin az olabileceğini	2	5,5	Ö26, Ö27
		Aile desteği sağlanamayan durumlarda başarı seviyesinin düştüğünü,	1	2,9	Ö30
		Sürenin azlığı nedeniyle pekiştirme olanağının az olduğunu	1	2,9	Ö31
Toplam			36	100	

Tablo 8'de İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında matematik ders kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre programın uygulama sırasında/sonrasında matematik ders kazanımlarına etkisini 28 öğretmen etkili, 8 öğretmen kısmen oranında etkili bulmaktadır. Etkisiz olduğunu düşünen öğretmen bulunmamaktadır. Bu verilere bağlı olarak öğretmenlerin İYEP'in uygulama sırasında/sonrasında matematik ders kazanımlarına olumlu etki sağladığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö22*: "*Öğrenciler İYEP'le *yapabilme duygusunu yaşadılar. Matematik sorularını çözdükçe "Vay be!Matematik zor değilmiş!" dediklerini duydum. Bu çocuklar artık matematikten korkmayacak ve sayılarla farklı işlemleri rahatlıkla yapabilecek."*

Ö14*: "Bölme işlemi, problem çözme gibi kazanımlarda genel bir yetersizlik olsa da diğer kazanımlarda başarılı olduğumuzu söyleyebilirim."*

Ö30*: "Türkçe ve matematik dersi kazanımlarının öğretilmesinde ailelerden destek alamadığımız öğrencilere yeterince faydalı olamadık. Aile,* öğrencilerin eğitimine ilgisiz *kaldı.Bu* öğrencilerin *ilgiye daha çok ihtiyacı varken okulda öğrettiklerimiz okulda kaldı. İstenen başarı kısmen elde edildi."*

Ö31*: "Program hızlı geçti. S*üre çok *azdı.Bölme* işlemi *3 haftalık bir konu olmasına rağmen 4 saatte işlemek durumunda kaldım. Zaman sınırlaması vardı. Bu ciddi bir sorundu. Ama yine de* İYEP'in *matematik kazanımlarının öğrenilmesine az da olsa katkı sağladığını düşünüyorum."*

8. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 9.Öğrencilerin duyuşsal(kaygı, algı vb.) yönden desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Etkinlikler düzenlendi	Belli bir programa göre etkinliklerin düzenlenmesi	0	0	
	Uzmanlardan destek alınarak etkinliklerin düzenlenmesi	3	8,4	Ö15, Ö23, Ö30
	Mesleki tecrübelere dayanarak derslerin işlenişi sürecinde motivasyonu artıran etkili çalışmalarının yapılması	33	91,6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
Etkinlikler düzenlenmedi	Etkinlikler düzenlenmedi.	0	0	
Toplam		36	100	

Tablo 9'da İYEP uygulamalarında öğrencilerin duyuşsal (kaygı, algı vb.) yönden desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre duyuşsal (kaygı, algı vb.) yönden öğrencilerin desteklenmesine ilişkin 33 öğretmen mesleki tecrübelerine dayanarak sınıf içi etkinlikleri düzenlerken 3 öğretmen uzmanlardan destek alınarak etkinlikler düzenlemektedir. Bu verilere bağlı olarak öğretmenlerin duyuşsal(kaygı, algı vb.) yönden öğrencilerin desteklenmesine ilişkin etkinlikler düzenledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö34*: "*Öğrenciler *uygulama başında "Ne zaman eve gideceğim?" diye soruyorlardı. Bir iki hafta sonra "Ö*ğretmeni*m biraz daha soru çözelim mi?" demeye başladılar. "Öğretmenim matematik ne kadar kolay ve eğlenceli bir dersmiş!" demeye başladılar. Korkularını tamamen yenen öğrenciler vardı. Bırakın akademik başarıyı sadece derse karşı tutumlarının olumlu olarak değişmesi açısından bile İYEP devam etmelidir."*

Ö8*: "*Öğrenciler *süreçte problem çözme imkânı buldu. S*ınıflarında başarılı öğrencilerden kendilerine vakit kalmıyordu ama şimdi bu fırsatı yakaladılar*. Parmak kaldırmayan öğrenci parmak kaldırmaya başladı."*

Ö23*: "Bu konuda kendi okulumda çalışan rehber öğretmenden yardım aldım. Bana birkaç yayın ve site önerdi. Ben de o kaynakları inceledim.* Öğrencilere sürekli "sen yapabilirsin!" fikrini *aşıladım. Onlar da gayret ettiler. Başarma hissini tattılar. Cesaret ve özgüven kazandılar."*

9. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 10. Programda görülen eksikliklere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Programın Kazanımları	Kazanımların düzeyi öğrenci seviyesinin altında olması	24	23,6	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33
	Kazanım ile etkinliklerin uyumsuz olması	19	18,6	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36
Programın Süresi	Programın ilkokul 3. sınıftan başlamasının geç olması	31	30,4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36
	Programın hızlı şekilde ilerlemesi	22	21,6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö33, Ö35, Ö36
Programın Felsefesi	Programın gerekliliği konusunda endişelerin olması	6	5,8	Ö1, Ö18, Ö19, Ö26, Ö27, Ö36
Toplam		102	100	

Tablo 10'daprogramda görülen eksikliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenlerin programın kazanımları açısından düşündükleri eksiklikler sırasıyla şöyledir: Kazanımların düzeyi öğrenci seviyesinin altında olması (f=24), kazanım ile etkinliklerin uyumsuz olması (f=19). Programın süresi açısından düşündükleri eksiklikler sırasıyla şöyledir: Programın ilkokul 3. sınıftan başlamasının geç olması (f=31), programın hızlı şekilde ilerlemesi (f=22). Programın felsefesi açısından düşündükleri eksiklik ise programın gerekliliği konusunda endişelerin olmasıdır (f=6).Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö18*: "Kazanımın içeriği belli. Mesela sayı sayma. Kitaptaki etkinlikler bu kazanımı vermede yetersizdi. Ya da okuduğunu anlama kazanımını ele alalım. O etkinliklerle bu kazanım öğretilemez. Kazanıma uygun etkinlikler düzenlenmeliydi."*

Ö26*: "Program hedefleri ilkokul 4. sınıf öğrencileri için ortaokul öğrencisi olma konusunda yetersiz olmasının yanı sıra dört yıllık ilkokul döneminde bu hedefler zaten kazandırılmaktadır. Sakın yanlış anlaşılmasın! İYEP,* öğrencilere çok faydalı oldu. *Devam ederse hem öğretmenler hem de öğrencilere çok faydası olacak. Ancak bence İYEP diye bir program yerine destek odaları daha nitelikli hale getirilebilirdi."*

Ö27*: "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile İYEP arasında hiçbir farklılık göremiyorum. Neden farklı bir çalışmaya ihtiyaç duyuldu anlamıyorum."*

Ö33*: "Programda kazanımlar, etkinlikler, metinler vb. arasında çok hızlı geçişler var. Sanki program bizden koşar adımlarla yürümemizi istiyor."*

10. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 11. Uygulama sürecinde yaşanılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
ÖĞRENCİ	Öğrenci devamsızlığı	35	10,5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	İYEP'te yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları	26	7,8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	İYEP kapsamındaki öğrencilerin program süresince ve sonunda ödüllendirilmemesi	17	5,1	Ö1, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31
	İYEP kapsamında öğrencilerin farklı alanlarda desteklenmemesi	4	1,2	Ö1, Ö20, Ö21, Ö28,
Öğretmen	İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerine ödenen ücretin az olması	36	10,8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	İYEP kapsamında çalışan öğretmenlerin başka okullarda çalışıyor olması	22	6,6	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
	Öğretmenlerin İYEP kapsamında görev almak istememesi	21	6,3	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31
	İYEP'e yönelik öğretmen eğitimlerinin olmaması	13	3,9	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30
Uygulama süreci	İYEP kapsamında sınıf düzeyleri, dersler ve modüllere göre ayrı ayrı uygulanmaması ile ilgili sorunlar	33	9,9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	Programın gelecek yıl sadece 3. sınıflarda uygulanması ve programın devamlılığı ile ilgili sorunlar	32	9,6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36
	İYEP kapsamında öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarının özellikleri ve uygulanması ile karşılaşılan sorunlar	29	8,7	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	İYEP'e katılımın veli isteğine bırakılması	18	5,4	Ö1, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31
	İYEP kapsamında sorumlu olunan öğrenci sayısının fazla olması	18	5,4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
	Materyal eksikliği	15	4,5	Ö10, Ö11, Ö12, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö35
	İYEP'e yönelik denetim mekanizmasının olmaması	13	4,3	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö27, Ö28
Toplam		332	100	

Tablo 11'de uygulama sürecinde yaşanılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenlerin "öğrenci" boyutunda yaşadıkları sorunlar sırasıyla şöyledir: Öğrenci devamsızlığı (f=35), İYEP'te yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları (f=26), İYEP kapsamındaki öğrencilerin program süresince ve sonunda ödüllendirilmemesi (f=17), İYEP kapsamında öğrencilerin farklı alanlarda desteklenmemesi (f=4). Tablo verilerine göre öğretmenlerin "öğretmen" boyutunda yaşadıkları sorunlar sırasıyla şöyledir: İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerine ödenen ücretin az olması (f=36), İYEP kapsamında çalışan öğretmenlerin başka okullarda çalışıyor olması(f=22), öğretmenlerin İYEP kapsamında görev almak istememesi (f=21), İYEP'e yönelik öğretmen eğitimlerinin olmaması (f=13). Tablo verilerine göre öğretmenlerin "uygulama süreci" boyutunda yaşadıkları sorunlar sırasıyla şöyledir: İYEP'in sınıf düzeyleri, dersler ve modüllere göre ayrı ayrı uygulanmaması ile ilgili sorunlar (f=33), programın gelecek yıl sadece 3. sınıflarda uygulanması ve programın devamlılığı ile ilgili sorunlar (f=32), İYEP kapsamında öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarının özellikleri ve uygulanması ile karşılaşılan sorunlar (f=29), İYEP'e katılımın veli isteğine bırakılması (f=18), İYEP kapsamında sorumlu olunan öğrenci sayısının fazla olması (f=18), materyal eksikliği (f=15),İYEP'e yönelik denetim mekanizmasının olmaması (f=13).Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda verilmiştir:

Ö32*: "Kendi öğretmeni veya başka öğretmenle çalışan öğrencilerin farklı avantajları bulunmaktadır. Kendi öğretmeni ile çalışan öğrenci öğretmenini tanıdığı, kendi öğrenme ihtiyaçlarını öğretmeni bildiği için etkili bir süreç işlemektedir. Başka öğretmenle çalışan öğrenci farklı öğrenme yol ve yöntemleri tanıdığı, kendi öğretmeniyle işbirliği çalışmaları yürütülerek farklı bir alan uzmanından destek aldığı için avantajlı durumdadır. Bu iki durum da uygulama şartlarına göre göz önünde tutulmalıdır."*

Ö28*: "Programın olmazsa olmazı denetim mekanizmasıdır.* İYEP'te *etkin bir denetim sistemi uygulanmalıdır."*

Ö20*: "*Öğrenciye verilen desteğin alanları çeşitlendirilmeli*dir.* İYEP'*e temel becerilerin yanında dikkat toplayamama gibi sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik dikkat arttırma teknik ve yöntemlerine, ders çalışma metotlarına* yönelik çalışmalar da eklenmelidir*."*

Ö23*: "*Öğrencilerin eğitimleri planlanırken 3 ve 4. sınıf ayrı olsa daha iyi olur*. Bu yaş gruplarının gelişim seviyeleri,* öğrenme aralıkları farklı olduğu için öğrenme süreçleri de farklı *olacaktır.*İYEP'e *kalan tüm* öğrenciler *1. modülden başlatılmalıdır.Öyle ya da böyle bu çocukların belli bir öğrenme eksikleri var. Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre bildiği modüller tekrarlanır. Varsa eksik ve yanlış öğrenmeler düzeltilir. Sonrasında öğrencinin eksikliği olan konular üzerinde durulabilir. Yahut modül 1 ile başlanır modül iki seviyesine geldiğinde o modülde yer alan öğrenciler eklensin ve modül üç seviyesine geldiğinde üçüncü modülde yer alan öğrenciler eklenmesi şeklinde devam eden bir süreç planlanabilir. Bütün öğrencilerin aynı anda farklı modüllere başlaması öğrencilerin öğrenme sürecinden etkili faydalanmasını ve öğretmenlerin çalışma şartlarını zorlanmaktadır."*

Ö1: *"Sınavlarda sesli yönerge ile ilgili soruları okurken öğrenciler dikkatle dinleyemedi. Cümle kurma alışkanlığı bile olmayan öğrencilerin bu soruları cevaplamaları çok zaman aldı. Öğrencilerle birebir çalışarak sesli yönerge soruları cevaplanmalıdır."*

Ö8: *"İYEP'te farklı modülde yer alan öğrenciler bir arada olduğunda etkinlik kitabının kullanımı noktasında sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler farklı modüllerde olduğu için etkinlik kitabında farkı sayfalardan başlıyorlar. Çocuklar kendilerini arkadaşları ile kıyaslayıp bu farklılığın açıklanmasını istiyorlar ya da"Ben de kitabın ortasından başlamak istiyorum." diyorlar. Bu nedenle her modüle uygun fasiküller hazırlanabilir. Böylece ağır kitapları çocuklar taşımaz, ilk modüllerde olmayan öğrencilere yönelik fazladan basılan kitap bölümleri olmadığı için kağıt israfı olmaz hem de daha işlevsel olur."*

Ö6: *"Yabancı uyruklu çocuklara (Suriyeli)yönelik uygulanan PICTES ve şu an bütün öğrencilere uygulanan İYEP birleşirse ya da birbirini belli açılardan desteklese yabancı uyruklu çocuklar için daha yararlı olabilir."*

Ö19: *"TEOG kapsamında çalışan öğretmenler hizmet puanı ve iki kat fazla ek ders alırken İYEP kapsamında öğretmenlerin hizmet puanı almadığı gibi yeterli olmayan ücreti alması öğretmenlerin motivasyonunu kırmaktadır."*

Tartışma ve Sonuç

• Araştırma kapsamında öğretmenler, İYEP'i Türkçe kazanımları açısından modüller arasında kolaydan sonra birden zora geçiş olması, programın çok hızlı ilerlemesi, Türkçe'de kelime bilgisi, okuma becerileri, noktalama işaretleri, okuduğunu anlama gibi konulara gerektiği kadar önem verilmemesi, öğrencilerin yorumlama ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım olmaması açısından yetersiz bulurken matematik kazanımları açısından öğrenci seviyesine uygun olması açısından yeterli bulmaktadırlar. İYEP'in Türkçe dersi kazanımlarının özellikle okuduğunu anlama üzerine yoğunlaşması vurgulanmıştır. Okuduğunu anlama becerileri kazanan öğrencilerin tüm derslerde başarılı olabileceği belirtilmiştir. Boz (2018) yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasında 0.56 düzeyinde pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma tespit edilmiştir (Özcan ve Doğan, 2018; Ulu, 2016; Yılmaz, 2015). Bu kapsamda İYEP'in Türkçe dersi okuma ve okuduğunu anlama kazanımlarına daha geniş bir yer vermesinin önemli olduğu söylenebilir.

• Öğretmenler İYEP kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmasından dolayı ek süre gerektirmediğinden ders süresini yeterli görmektedirler. Ancak Sidekli ve Çetin (2018)'e göre uygulama süresi açısından bakıldığında uygulama süresi uzun olan çalışmaların daha büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler programa göre süreyi yeterli bulsa da program süresinin uzatılmasıyla etki düzeyinin artacağını vurgulamışlardır. Öğretmenler İYEP süresini

öğrencilerle birebir ilgilenmeye fırsat vermesi ve nitelikli eğitim sunmaları açılarından yeterli görmektedirler. Çaycı ve Demir (2006) uygulamalarda bire bir eğitimin öğrencilere olumlu ve önemli bir katkısı olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve zaman darlığı gibi sebeplerle öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini tespit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme konusunda zorluk yaşayan öğrencilere daha fazla zaman ayırmanın eğitim-öğretime önemli katkı yapacağı söylenebilir.

• Öğretmenler; sınıfın teknolojik imkânlarının (projeksiyon, internet, akıllı tahtavb.) olması, görsel araç, ders materyallerinin sınıfta olması, öğrencilerin çalışma alanları için bedensel özelliklerine uygun sıra ve masa olması açılarından İYEP'in eğitim yerinin sınıf olmasını uygun görmektedirler. Baştepe'ye (2009) göre sınıf, derslik, anfi, laboratuar, spor salonu ve kütüphane gibi temel eğitim–öğretim alanları olan eğitim-öğretim ortamları, farklı konuların öğretilmesi ve öğrenilmesini kolaylaştırması, eğitim teknolojisi ile donatılmış olması açılarından hem öğretmen hem de öğrenci için çok önemlidir. Bu kapsamda sınıfların fiziksel ve teknolojik olarak donanımlı olması sınıfların etkin bir öğrenme ortamı olarak seçilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

• Öğretmenler Türkçe etkinliklerini, etkinlik sayılarının az olması, etkinlikler arasında hızlı geçişlerin olması, okuma yazma öğretimine yönelik etkinliklerin yetersiz olması, etkinliklerin zor olması açılarından yetersiz; matematik etkinliklerini öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağlaması açısından yeterli bulmaktadırlar. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) Van iline göç eden ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakları ve sorunlarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, göç eden ailelerin çocuklarının eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamadıkları tespit etmiş ve sınıf öğretmenlerinin göçle gelen öğrencilerin özel bir uyum programına dâhil edilmelerini önermişlerdir. Özel bir uyum programı öğrencilerin kazanımları öğrenmeleri konusunda etkili olacağı ön görülmüştür. Öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak için hazırlanan İYEP programı etkinlikleri, öğrencilerin öğrenmesine olumlu etki yaptığı belirlenmiştir.

• İYEP'te öğrencilerin derse katılım düzeylerini öğretmenler yetersiz görmektedirler. TEDMEM raporuna (2019) göre İYEP'in uygulanmasında, ikili eğitim yapan okullar, taşımalı okullar ve birleştirilmiş sınıflı okullarda bazı sıkıntılı durumlarla karşılaşılabilecektir. Zaman, mekan, öğretmen eksiği ve/veya taşımalı öğrencilerin hafta içi servis saatlerinde esneklik veya hafta sonlarında servis ve yemek desteği gibi ihtiyaçlar olabilecektir. Bu bulgu, araştırma bulgusu ile benzerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlere göre İYEP uygulamalarının hafta içi olmasının öğrencinin performansını düşürmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu nedeniyle dersleri anlayamadığı için devamsızlık yapması, okul çıkış saati öğrenci ve ailesine uymadığı için derse gelmemesi nedenleriyle öğrencilerin derse katılım düzeyleri düşmektedir.

• Öğrencilerin İYEP dışında okul derslerinde de başarılı olması, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi nedenleriyle İYEP,

Türkçe ders kazanımlarına olumlu etki sağlamaktadır. Zorluk derecesi düşük olan kazanımların öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi açılarından İYEP, matematik ders kazanımlarına olumlu etki sağlamaktadır. TEDMEM raporuna (2019) göre İYEP'in pilot uygulama sonunda Öğrenci Değerlendirme Aracı uygulanan öğrencilerin %87,59'u matematik dersinde, %79,41'i ise Türkçe dersinde başarı göstermiştir. Bu bulgu araştırma bulgusu ile benzerdir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin %58,3'ü İYEP uygulamalarının Türkçe kazanımlarına olumlu etki sağladığını ifade ederken %77,7'si Matematik kazanımlarına olumlu etki sağladığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak İYEP matematik dersine daha çok olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

• Öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal (kaygı, algı vb.) yönden desteklenmesine ilişkin uzmanlardan destek alarak veya mesleki tecrübelere dayanarak derslerin işlenişi sürecinde motivasyonu artıran çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. TEDMEM raporuna (2019) göre hazırlanan psikososyal destek rehberi incelendiğinde, önerilen eylemlerin sınıf öğretmenlerinden rutin eğitim öğretim süreçleri devam ederken de beklenen eylemler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, rutin eğitim öğretim süreçlerinde yapamadığı ya da yapmayı ihmal ettiği bu eylemleri İYEP özelinde yapacağını varsaymak gerçekçi olmayabilir. Üstelik İYEP dâhilinde öğretmenlerin psikososyal destek vermesini teşvik edecek ya da öğretmenleri bu yönde bilgilendirecek/eğitecek bir uygulama yoktur. Ayrıca öğretmenler sadece kendi sınıfındaki değil, diğer sınıflardaki öğrencilerin bulunduğu gruplarda da görev alabilmektedir. Bu durumda bu öğretmenler bu yeterliğe sahip olsa dahi öğrencileri tanıması zaman alabilecek ve gerekli psikososyal desteği vermekte zorluk yaşayabilecektir. Rapor tespitleri araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin psikososyal çalışmaları adına çoğunlukla sınıf içi motivasyon çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir.

• Öğretmenler, İYEP kazanımları açısından kazanım düzeyinin öğrenci seviyesinin altında olması, kazanım ile etkinliklerin uyumsuz olması; programın süresi açısından programın ilkokul 3. sınıftan başlamasının geç olması, programın hızlı şekilde ilerlemesi; programın felsefesi açısından programın gerekliliği konusunda endişelerin olması açılarından İYEP'i eksik görmektedirler.

• Öğretmenler, "öğrenci" boyutunda öğrenci devamsızlığı, İYEP'e yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları, İYEP kapsamındaki öğrencilerin program süresince ve sonunda ödüllendirilmemesi, İYEP kapsamında öğrencilerin farklı alanlarda desteklenmemesi; "öğretmen" boyutunda İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerine ödenen ücretin az olması, İYEP kapsamında çalışan öğretmenlerin başka okullarda çalışıyor olması, öğretmenlerin İYEP kapsamında görev almak istememesi, İYEP'e yönelik öğretmen eğitimlerinin olmaması; "uygulama süreci" boyutunda İYEP kapsamında sınıf düzeyleri, dersler ve modüllere göre ayrı ayrı uygulanmaması ile ilgili sorunlar, programın gelecek yıl sadece 3. sınıflarda uygulanması ve programın devamlılığı ile ilgili sorunlar, İYEP kapsamında öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarının özellikle-

ri ve uygulanması ile karşılaşılan sorunlar, İYEP'e katılımın veli isteğine bırakılması, İYEP kapsamında sorumlu olunan öğrenci sayısının fazla olması, materyal eksikliği, İYEP'e yönelik denetim mekanizmasının olmaması konularında uygulamada sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. İYEP 2019-2020 eğitim öğretim dönemi itibari sadece 3. sınıflarda uygulanacaktır. TEDMEM raporuna (2019) göre programın 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren sadece 3. sınıflara indirgenmesi ile bu kapsamdaki öğrenciler 4. sınıfta bu kazanımları telafi etme hakkından mahrum kalacaktır. Bu tespit araştırma sonuçları ile uyuşmaktadır. Öğretmenler sadece bir yılda yapılacak destek eğitimin çok etkili olmayacağını, ilkokul 2. sınıf ile başlayan sürecin ilkokul döneminin sonuna kadar verilmesinin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlarla İYEP uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda konuyla ilgili şu öneriler sunulmuştur:

• İYEP'te öğrenciler arasında sınıf, ders ve modül farklılıklarının en aza indirilmiş hali ile çalışma grupları belirlenmelidir. İYEP programına dahil edilen öğrenciler, çalışma gruplarına ayrılırken "sınıf, ders ve modül" değişkenlerinin birbirine yakın olmasına önem verilmelidir. Örneğin sadece 3. sınıf Türkçe I. modülden desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler bir grupta, 4. sınıf matematik II. modülden desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler bir grupta yer almalıdır. Aynı grupta hem 3. sınıf hem 4. sınıf'tan öğrenciler, hem Türkçe hem matematikten desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler, hem I. modül hem II. hem de III. modülden başlayacak öğrenciler olduğunda etkili bir eğitim süreci yaşanmamaktadır.

• Hazırlanan etkinlik kitapları fasikül halinde her modül ve derse yönelik hazırlanabilir.

• Öğretmenlerin İYEP'te görev alması için öğretmenlere hem maddi hem de manevi anlamda farklı teşvik uygulamaları yapılmalıdır.

• İYEP daha somut materyallerle zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin kelime dağarcığını arttırmak için kelimelerin anlamlarını yansıtan görsel çalışmalar, matematik dersinde öğrencilerin sayma ve işlem becerilerini arttırmak için sayı şeritleri, sayı çubukları, birim küpler vb. ders materyalleri programın uygulandığı her okula öğrenci sayılarına uygun şekilde dağıtılabilir.

• Öğrencilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında araçlar uygulanırken okuldaki sınıf öğretmenleri kendi sınıf dışında başka sınıflarda görevlendirilmeli, belirleme ve değerlendirme araçları ciddiyetle uygulanmalıdır.

• İYEP 2. sınıftan başlayarak tüm ilkokul yıllarında eğitim-öğretim yılı boyunca uygulamalıdır.

Kaynakça

Akyol, H. (1994). *Kelime tanıma ve okumaya etkisi*. Çağdaş Eğitim. 677–684.

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 89-107.

Alver, B. ve Kincal, R. (2018). İlkokul öğrencilerinin psikososyal destek ihtiyaçlarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7, 219-225.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve* öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 40-53.

Çaycı, B. ve Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(4), 437-456.

Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilkokuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8). 369-378.

Demirel, Ö. (1992). İlkokullara Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-38.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Ed. Y. Özden) Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. ve Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of EducationalSciences*, 38, 85-96.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. ve Canpolat, M.(2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23 (3), 1065-1080.

MEB, (2018a). İlkokullarda Yetiştirme Programı, https://tegm.meb.gov.tr/mebiys dosyalar/2019_05/21135108iyep2019.pdfadresinden 20.06.2019 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2018b). İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/02224030_PSIKOSOSYAL_DESTEK_CALISMALAR_SON.pdfadresinden 20.06.2019 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2018c). İYEP Uygulama Kılavuzu, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdfadresinden 20.06.2019 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2018d). Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesihttps://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdfadresinden 20.06.2019 tarihinde indirilmiştir.

Osborne, J. W. (2001). Testing stereo type threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.

Özcan, Z. Ç. ve Doğan, H. (2018). Erken matematik becerileri, okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme ile ilgili boylamsal bir çalışma. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(1), 1-18.

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 93-117.

Sarı, M. H. ve Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Society Researches*, 8(15), 1562-1594.

Savaş, E., Taş, S ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113–132.

Sidekli, Ç. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.

TEDMEM 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu https://TEDMEM.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5d2582289cc4d1562739240 adresinden 01.07.2019 tarihinde indirilmiştir.

Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.

Toptaş, V. ve Karaca, T. (2018). İYEP *matematik etkinlik kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Ünal, E. ve Anılan, H. (2018). İYEP *Türkçe etkinlik kitabı.* Ankara: Özgün Matbaacılık.

Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 9-14.

Yurtbakan, E., İskenderoğlu, T. ve Sesli, E. (2016). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını arttırma yolları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematic sanxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of MathematicsEducation*, 3(3), 179-192.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (417-431)

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) KAPSAMINDAKİ MATEMATİK DERSLERİNİ YÜRÜTEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Veli TOPTAŞ[1], E. Tuğçe KARACA[2]

1 Doçent Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, vtoptas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1383-5264.

2 Araştırma Görevlisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, tugcekaraca85@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2655-2586.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 **Kabul Tarihi:** 03.12.2019

Öz: İYEP ilkokulların 3. sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu alanlardaki eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psiko-sosyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programıdır. Bu çalışmada 2018-2019 öğretim yılında ilk kez uygulanan İYEP programı kapsamında özellikli olarak matematik derslerinin değerlendirilmesi amaçlanmış ve İYEP kapsamında matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik dersi ve sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2018- 2019 bahar döneminin sonunda gerçekleştirilmiş olup katılımcılar Kırıkkale ili merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 86 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri İYEP matematik kazanımlarını ve etkinlik kitabını yeterli ve kapsamlı olarak değerlendirmiş fakat matematik dersleri için ayrılan süreyi yetersiz bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin İYEP'i genel olarak benimsediği ve verimli bulduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: İYEP, matematik dersi, sınıf öğretmenleri

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT MATHEMATICS COURSES WITHIN REMEDIAL PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP)

Abstract:

IYEP is a national educational program which aims to eliminate the lack of learning of primary school students who continue their primary school education and has difficulties in the previous academic year for various reasons in Turkish language and mathematics curriculum and give psycho-social support in the field. In this study, it is aimed to evaluate the mathematics courses specifically of İYEP which implemented for the first time in the 2018-2019 academic year and understand the opinions of the primary school teachers who teach mathematics courses. The participants were 86 primary school teachers in Kırıkkale province and the data was collected by an open-ended semi-structured interview form. The results revealed that primary school teachers found mathematics program and activity book adequate and comprehensive enough, but thought the time allocated for mathematics courses were insufficient. It can be stated that primary school teachers generally adopt İYEP and find it efficient and necessary.

Keywords: İYEP, mathematics course, primary school teachers

Giriş

Eğitimdeki en önemli hususlardan bir tanesi eğitimde fırsat eşitliğini yaratabilmek, geride kalmış çocukları bir üst seviyeye taşıyabilmek ve ülkedeki tüm öğrencilerin sadece niceliksel olarak değil niteliksel olarak da yeterlilik düzeylerinde ilerleme göstermelerini sağlamaktır. Eğitimde yeterlilik düzeyine ulaşma, nitel bir iyileşme ya da kalitenin en önemli göstergesi de sadece sınavlardan alınan yüksek puanlar değil, bölgesel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin eğitim başarısını belirlemedeki etkisini azaltarak toplumun tümüne kaliteli ve nitelikli eğitim sunmak ile ilgilidir. Dünya Bankası (2011) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler" raporunda Türkiye'deki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli ölçüde fark bulunduğu ifade edilmektedir. Ülkemiz Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu raporunda da (2014) bu hususla ilgili olarak kaliteli eğitime erişimde halen ciddi eşitsizliklerin var olduğu belirtilmiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) bu ihtiyaçlar ve mevcut durumun farkındalığı üzerine geliştirilmiş ulusal düzeyde bir programdır. İYEP ilkokulların 3. sınıfına devam eden, önceki eğitim-öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi

öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu alanlardaki eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psiko-sosyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programıdır (MEB A, 2018)

İYEP'in ortaya çıkış süreci Türkiye'de herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek adına birtakım iyileştirmelerin yapılması gerekliliği üzerine olmuştur. Uluslararası düzeyde ülkelerin hem kendi içlerindeki yeterlilik seviyelerini hem de diğer dünya ülkelerine göre kendi eğitim anlayışlarının durumunu fark etmek adına düzenlenen uluslararası sınavlar İYEP'in geliştirilmesinde önemli sayılan hususlardan biridir. PISA 2015 Ulusal Rapora göre, okuma becerilerinde PISA 2015'te 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. Ayrıca matematik özelinde bakılacak olursa Matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461'dir. Matematik okuryazarlığı alanında da PISA 2015'te 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %23,4, tüm ülkelerde %35,8 iken Türkiye'de %51,3'tür (MEB, 2016). Sadece Türkiye için değil, dünyanın birçok ülkesinde öğrencilerin ilkokuldan itibaren getirdikleri ve eğitimin ileri kademelerinde derinleşen ve çözümü daha da zorlaşan düşük başarı kaygı unsurudur. Bu sebeple son yıllarda uluslararası düzeyde düşük başarı ile baş etmek için çeşitli çalışmalar yapılmakta ve önlemler alınmaktadır.

Özellikle Son 20 yılda, ilkokul eğitimi akararlı bir şekilde ilerlemekte ve dünyanın çeşitli ülkelerinde erken müdahale programları geliştirilip ihtiyaç dâhilinde uygulanmaktadır. Bu programların geliştirilme nedenlerinden bir tanesi de uluslararası çalışamalarda alınan sonuçlar ve sıralamalardır. Uluslararası çalışmalarda Amerikalı öğrencilerin performanslarının çoğunlukla düşük düzeyde kalması nedeniyle eğitimde değişim için oluşan yenilenme sürecinde geliştirilen programlardan bir tanesi Eğitimsiz Hiçbir Çocuk Kalmasın Kanunu (The No Child Left Behind Act) olarak bilinmektedir. Bu hareket Amerika'daki tüm eyaletlerin 3. sınıftan başlamak üzere 8. sınıfa kadar her sınıf seviyesindeki başarı düzeyini arttırmak için ek destek programları içermektedir (Van de Walle, Karp &Williams, 2014) . Bu hareket kapsamında her yıl dil, matematik ve fen derslerindeki öğrenci düzeyini ölçen sınavlar ile alt gruptaki öğrenciler belirlenmekte ve bu öğrencilere eğitim desteği sağlanmaktadır.

Bu hususta Amerika eyaletleri gibi Avrupa ülkelerinin de çoğunda, merkezi eğitim yetkilileri düşük başarıya tedbir olarak öğretmen sağlama ve okullara rehberlik konusunda destek vermektedir. Eurydice Raporu'nda (2012) belirtildiği üzere, ülkelerin okullardaki düşük başarı ile baş etme hedefiyle ilgili olarak 2008'de AB genelinde temel becerilerle ilgili değerlendirme ölçütleri benimsenmiştir. Bununla 2020 yılında okuma, matematik ve fen alanından düşük başarı gösteren 15 yaş öğrenci grubunun oranının azaltılması hedeflenmiştir. Yapılan bilimsel çalışmalar okuma ve yazma gibi temel yetkinliklerde başarı gösteremeyen veya düşük başarı gösteren öğrencilere uy-

gulanacak etkili yöntemlerin kapsamlı olması, okul içinde ve dışında ve belli zaman aralıklarında planlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Birçok ülke düşük başarı ile baş etme politikalarının ulusal düzeyde geliştirildiğini bildirmektedir. Fransa, Finlandiya, İngiltere, Norveç, Polonya gibi ülkelerin de kendi ihtiyaçlarına göre ulusal düzeyde geliştirdikleri destek programları ile eğitimde yeterlilik seviyesini yükseltmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin bu tedbir programlarını başarılı bir biçimde kullanan ülkelerden birisi Polonya'dır. Polonya'nın uluslararası değerlendirme raporlarında son zamanlarda başarısının artmasında tüm öğrencilerinin %20 sine destek eğitimi vermesinin oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Eurodyce, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı ülke genelinde öğrencilerin genel durumlarını tespit etmek ve sonuca göre destek sağlamak amacıyla yıllar içerisinde çeşitli büyük ölçekli çalışmalar yapmıştır. MEB tarafından 2002, 2005, 2008 ve 2011 yılında ilköğretim öğrencilerine uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) bunlardan biri olup öğrencilerin temel eğitimde hangi becerileri ne derece kazandıklarını ve eksiklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. ÖBBS, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerini kapsayan bu sınav, Türkiye'yi temsil etme niteliği olan bir örnekleme uygulanmıştır. ÖBBS sonuçlarına göre, 2002, 2005 ve 2008 yıllarında, %50 başarı olarak belirlenen eşik değer, genel olarak öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından aşılamamıştır. Yıllar içerisinde 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıfların başarılarında kısmen ilerleme sağlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Bu bağlamda ülkenin eğitim ihtiyaçlarına özel olarak eğilmek ve ulusal düzeyde eğitimde kalkınmayı temelinden başlatmak amacıyla İYEP tedbir programı geliştirilmiştir. İYEP ülkemizde okuma becerileri ile matematik okuryazarlık alanlarında ulusal bir model sunmaktadır. Bu noktada 64. Hükümet Programında dile getirilen "Öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarının gerisinde olan öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla tedbirler alacak ve yetiştirme programları uygulayacağız" ifadesi yol gösterici bir hedef olarak tayin edilerek UNICEF işbirliği içerisinde İlkokullarda Yetiştirme Programı'nı geliştirmiştir.

İYEP' in okuma, yazma becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem kazanımları açısından akranları ile eşdeğer bilgi ve beceriye sahip, yaratıcı ve pozitif düşünen, kendi eksiklerinin farkına vararak eksiklerini gidermeye istekli bireyler yetiştirmesi amaçlanmıştır. İYEP Türkçe, matematik ve psiko-sosyal destek olmak üzere üç temel alan üzerinden ilerlemiş ve bu bağlamda çalışmaları yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan İlkokullarda Yetiştirme Türkçe ve matematik programları ise hâlihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmıştır. İYEP taslak programının ilk kez 2017-2018 bahar döneminde pilot uygulaması yapılmıştır. Programın pilot çalışma sonuçlarının ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve İYEP ilk kez 2018-2019 öğretim yılında tüm yurtta ulusal düzeyde 3. ve 4. Sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. Program 2019-2020 öğretim yılından itibaren de sadece 3. Sınıf düzeyin-

de ulusal düzeyde ülke genelinde uygulanmaya devam edecektir (MEB, 2018). Ulusal düzeyde büyük ölçekli bir tedbir programı olması ve tüm yurt genelinde il merkezlerinden en ücra köylere kadar bir yıl boyunca uygulanması İYEP'in, ayrıntılı değerlendirilmeye tabii tutulmasını gerekli kılmıştır.

İYEP matematik programı ve dersleri oluşturulurken mevcut matematik dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarındaki kazanımlarından seçilenler ele alınmıştır. Matematik dersi öğretim programlarında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı bu öğrenme alanında ise doğal saylar alt öğrenme alanı ve doğal sayılarla dört işlem kazanımlarından en fazla ihtiyaç duyulduğu düşünülen kazanımları seçilmiştir. Kazanımların belirlenmesinde ulusal düzeydeki sınav sonuçları ulusal alanyazındaki araştırmalar değerlendirilmiştir. Ülkemizdeki matematik başarısının düşüklüğü, hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de velilerin sahip olduğu matematik kaygı seviyeleri ve uluslararası sınavlardaki ülke sonuçları göz önünde tutulmuş ve İYEP matematik dersleri ve kaynakları bu bağlamda hazırlanmıştır. İYEP matematik bölümünün amaçları; matematik okuryazarlığı becerilerini geliştirmek, matematiksel kavramları anlayıp günlük hayata yansıtabilmek, problem çözme becerisini kazanmak ve matematiğe karşı olumlu bir tutum ve özgüvenli bir yaklaşım sergilenmesini sağlamaya çalışmak olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan ve 2018-2019 öğretim yılında ilk kez uygulanan İYEP programı kapsamında özellikli olarak matematik derslerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple, çalışmanın amacı İYEP kapsamında matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik dersi ve sürecine dair görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada İYEP'in uygulayacısı sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik derslerine yönelik görüş ve algılarınıincelemek amaçlandığı için çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırmalarda üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302). İYEP programının da sınıf öğretmenleri tarafından kendi bağlamında değerlendirilmesi ve özellikli olarak yürüttükleri matematik dersine dair görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Katılımcılar

Araştırma 2018- 2019 eğitim yılının bahar döneminin sonunda gerçekleştirilmiş olup katılımcılar Kırıkkale ili merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırmalar güçlü veri toplama yöntemlerine sahiptir ve zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlar. Bu özel-

liğinden dolayı da örneklem büyüklüğü ile ilgili net bir sayı belirlenmesi mümkün değildir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem ile katılımcılara belirlenmiş olup İlkokullarda Yetiştirme Programı dâhilinde görev alan 86 öğretmen çalışmaya gönüllülük esasına göre dâhil olmuştur. Çalışmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışma Grubu		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	31	36
	Erkek	55	64
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	20	23
	11-19 yıl	25	29
	20 yıl ve üzeri	41	48
İYEP Kapsamında Okutulan Matematik Modülü	1,2 ve 3	62	72
	1 ve 2	10	12
	2 ve 3	12	14
	2	1	1
	3	1	1
İYEP Kapsamında Okutulan Öğrenci Grubu	Kendi sınıfı	9	11
	Kendi sınıfı ve başka sınıftan	39	45
	Başka sınıftan	38	44
Toplam		86	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %64'ü erkek öğretmenlerden ve %36'sı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem göz önüne alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %48'i 20 yıl ve üzeri sınıf öğretmenliği deneyimine sahiptir ve İYEP kapsamında matematik dersi veren katılımcıların yaklaşık %72'si tüm matematik modüllerini görmüş ve uygulamıştır. Ek olarak İYEP kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %45'i kendi sınıfından olan öğrencilerin dışında başka sınıflardan gelen öğrencilerle matematik dersi yapmıştır ve yine öğretmenlerin yaklaşık %44'ü de başka sınıflardan gelen öğrencilerle gruplar oluşturmuştur. Sonuç olarak bu çalışmanın katılımcılarının yarıdan çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğu ve yaklaşık yarısının 20 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi olduğu, yaklaşık üçte dördünün tüm matematik modüllerini bilip uyguladığı ve yaklaşık yarısının da bulundukları okulun başka sınıf düzeylerine ait öğrencileriyle matematik derslerini yürüttüğü söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Açık uçlu soruların yer aldığı form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılardan biri sınıf öğretmenliği alanında matematik alan eğitimcisi, diğeri ise ilköğretim alanında matematik eğitimcisir. Her iki alan uzmanı da İYEP'in matematik bölümünün geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde görev almışlardır. Görüşme formunda yer alan sorular İYEP matematik derslerinin öğretmenler ve süreç açısından nasıl geçtiğini, materyallerin işlevselliğini ve genel olarak İYEP matematik derslerinin verimliliğini incelemek amacıyla belirlenen beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan açık uçlu görüşme formu için uzman görüşü sınıf öğrtmenliği alan uzmanı olan iki öğretim üyesinden alınmış olup pilot çalışma sonunda formun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma İYEP kapsamında matematik dersi veren sınıf öğretmenlerinin süreç hakkındaki görüşlerini almayı ve derinlemesine incelemeyi amaçladığı için veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İYEP kapsamında matematik dersi veren sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde yer alan ilkokullardan İYEP programının yılsonu bitirilme tarihlerinden sonra toplanmıştır ve açık uçlu görüşme formları katılımcılara bireysel olarak uygulanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından bizzat toplanmış olup veriler yine araştırmacılar tarafından birlikte analiz edilmiştir. Açık uçlu formda yer alan her bir soru ayrı ayrı kodlanmış ve kategorilendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2018-2019 öğretim yılında da ilk kez ülke genelinde uygulanmaya başlayan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın matematik boyutu hakkında İYEP kapsamında görev alan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerine yöneltilen her bir açık uçlu sorunun yanıtlarının alt problemler halinde frekans ve yüzde tabloları ile sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin tümü frekans tablosu halinde sunulmuştur ve belirtilen % değerler her bir soru için belirtilen görüşlerinin toplamına göre verilmiştir.

1. İYEP Matematik Ders Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Belirlenen Kazanımlar Hakkında Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme formunda yer alan birinci açık uçlu soru İYEP matematik ders programında yer alan öğrenme alanları ve belirlenen kazanımlar hakkında uygulayıcı öğretmenlerin görüşlerini belirtmektedir. Bu soruya ait bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İYEP Kapsamında Görev Alan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders Programındaki Öğrenme Alanı ve Belirlenen Kazanımlara Dair Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
İYEP matematik kazanımları öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmiş	45	52
İYEP matematik kazanımları sayıca ve kapsamca yeterli	27	31
Daha fazla kazanım ele alınmalı	6	7
Kazanımlar ilkokul matematik derslerindeki temel ihtiyaçları karşılıyor.	5	6
Seçilen kazanımlar fazla basit kalmış	3	4
Toplam	**86**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerin %52'si İYEP kapsamında matematik programına dahil edilen kazanımların İYEP öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak seçildiğini düşündükleri görülmektedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bazıları *"Seçilen kazanımlar tam olarak ihtiyaca yönelik belirlenmiş* (Ö11)*", "Belirlenen öğrenme alanı ve kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmiş(Ö3)", "En çok zorlandığımız husus olan seviyeye uygunluk bu kazanımlarda gözetilmiş(Ö49)"* şeklindedir. Belirtilen görüşlerin yaklaşık %31'i ise İYEP matematik programı kazanımlarının sayıca kapsamca yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu hususla ilgili öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin bazıları *" Kazanım sayıları ne az ne de fazla, tam olarak nokta atışı ile belirlenmiş(Ö76)", "Kazanımların kapsamları birbirleriyle uyumlu ve kazanımlar sarmal şekilde belirlenmiş(Ö2)"* şeklindedir. Belirtilen görüşlerin %6'sı kazanımların ilkokul matematik derslerindeki temel dört işlem yapabilme ihtiyacına yönelik seçilmiş olduğu yönündedir. Belirtilen görüşlerin yaklaşık %7 'si belirlenen kazanımların ihtiyaç dâhilinde olduğunu fakat daha fazla kazanımın eklenmesinin gerektiği şeklindedir. Bu hususta belirtilen görüşlerden biri *"Belirlenen kazanımların hepsi kapsamca ihtiyaca yönelik olmakla birlikte özellikle kesirlere yönelik kazanımların da eklenmesi gerektiğini düşünüyorum(Ö35)"* şeklinde olmuştur. İYEP matematik programındaki kazanımlara yönelik belirtilen görüşlerin yaklaşık %4'ü ise seçilen kazanımların basit düzeyde kazanımlar olduğunu ve daha ileri seviye kazanımların da eklenmesi gerektiği yönündedir.

2. İYEP Matematik Etkinlik Kitabına ve Çalışma Sayfalarına Hakkında Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Bulgular

Çalışmanın ikinci sorusunda yer alan İYEP matematik etkinlik kitabına ve çalışma sayfalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. İYEP Kapsamında Görev Alan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Etkinlik Kitabına ve Çalışma Sayfalarına Dair Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Etkinlik kitabında yer alan etkinlikler yeterli geldi	44	39
Etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarının görselleri bol sayıda, ilgi çekici ve renkli idi	25	22
Etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarında yer alan etkinlik sayısı arttırılmalı	20	17
Çalışma sayfalarındaki etkinlikler yeterli geldi	13	12
Çalışma sayfalarındaki etkinlikler sayı ve kapsamca genişletilmeli	5	4
Modül 3'deki etkinliklerin sayısı arttırılmalı	4	3
Ritmik sayma etkinlikleri sayıca azaltılabilir	4	3
Toplam	**115**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerin %23'ünün İYEP matematik etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin İYEP matematik dersleri için yeterli geldiği ve %12'sinin etkinlik kitabıyla aynı şekilde olarak çalışma sayfalarında yer alan etkinliklerin süreç içerisinde sayı ve kapsam olarak yeterli geldiği şeklindedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bazıları; *"Bu seviyedeki öğrenciler için etkinlikler çok uygun hazırlanmış(Ö28)"*, *"Etkinlikler kazanımlara ulaşılması adına her ayrıntı düşünülerek hazırlanmış"* şeklindedir. Çalışma sayfalarına yönelik belirtilen görüşlerden bazıları ise *"Çalışma sayfalarındaki örnekler etkinlik kitabını tamamlayıcı nitelikte ve kâfi düzeyde idi(Ö32)"*, *"Çalışma sayfaları kazanımların pekiştirilmesinde önemli rol oynadı(Ö83)"* şeklindedir. Etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarına yönelik gelen görüşlerin %22'si ise kaynakların görsellerinin bol sayıda olmasının ve ilgi çekici ve renkli olmasının çocukların ilgilerini çektiğini ve olumlu dönüşler sağladığı yönündedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bazıları; *"Etkinlik kitabı bol renkli ve eğlenceli idi, görsel açıdan öğrencilerin ilgisini çekti(Ö32)"*, *"İYEP kaynakları genel olarak öğrenciler tarafından çok eğlenceli bulundu, öğrenciler görsellerin rengini ve etkinliklerle ilişkilerini çok sevdiler(Ö3)"*, *"Keşke tüm kitaplarımız İYEP kaynakları gibi görseli bol, kaliteli ve de renkli olsa, etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarını çok sevdik(Ö49)"* şeklindedir.

Tablo 3'de yer alan görüşlerin %17'si etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarındaki etkinliklerin kapsamca uygun olduğunu fakat sayıca arttırılmasının verimi yükselteceğini düşünüldüğü şeklindedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bazıları *"Etkinlikler içerik olarak kazanımlara uygun fakat* İYEP öğrencileri düşünüldüğünde etkinlik sayısı *arttırılabilir"*, *"Etkinliklerin sayısı artarsa pekiştirmeye yardımcı olacaktır"* şeklindedir. Etkinlik kitabı ve çalışma sayfaları ile ilgili belirtilerin görüşlerin %32ü özellikle Modül 3'deki etkinliklerin arttırılmasına gerek olduğu yönündedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bazıları *"Modül 3' de özellikle çarpma ve bölme konuları yer aldığı için daha fazla etkinliğe*

ihtiyaç duyuyoruz(Ö5)", "Özellikle Modül 3 kazanımları daha zor kazanımlar olması sebebiyle bu modüle daha fazla etkinlik eklenebilir(Ö10)", "İlk iki modülün etkinlikleri kazanımları pekiştirmede yeterli oldu fakat Modül 3 kazanımları İYEP öğrencileri için daha zor, daha fazla örnek ile zenginleştirilebilir(21)" şeklindedir. Aynı şekilde belirtilen görüşlerin %3'ü de daha özellikli bir noktaya değinerek ritmik sayma etkinliklerinin sayıca fazla geldiğini, buradaki yoğunluğun diğer kazanımlara kaydırılabileceğini belirtir şekildedir.

3. İYEP Matematik Öğrenci Belirleme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Bulgular

Çalışmanın bir diğer sorusu sınıf öğretmenlerinin İYEP kapsamında uygulanan öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yöneliktir. İYEP öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. İYEP Kapsamında Görev Alan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Belirleme ve Değerlendirme Araçlarına Dair Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Öğrenci belirleme/değerlendirme araçlarında yer alan sorular amaca yöneliktir	51	59
Öğrenci belirleme/değerlendirme araçlarında yer alan sorular fazla basit düzeyde kalmıştır	16	19
Öğretmenler öğrenci belirleme/değerlendirme araçları hakkında önceden ayrıntılı bilgilendirilmelidir	9	10
Öğrenci belirlemede öğretmenlerin kanaatleri de yer almalıdır	5	6
Öğrenci belirleme aracını uygulamak ve sisteme girmek fazla zaman alıcı	5	6
Toplam	**86**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttiği görüşlerin %59'unun İYEP kapsamında hazırlanan matematik dersine yönelik öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarında yer alan soruların İYEP amacına uygun olduğu şeklindedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bazıları *"Öğrenci belirleme aracının geçerliliğinin çok yüksek olduğunu düşünüyorum, tahmin ettiğim öğrenciler İYEP' e dahil oldu", "Sorular çok net hazırlanmıştı, yapabilen ve yapamayan öğrencileri ayırt edebildi", "Sorular İYEP için belirlenen kazanımlara oldukça uygundu", "Değerlendirme sayfalarındaki sorular pekiştirme amacına uyuyordu"* şeklindedir. Öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarına yönelik olarak belirtilen görüşlerin %19'u ise ölçme araçlarında yer alan soruların fazla basit olduğunu ve daha detaylı soruların da yer alması gerektiği yönündedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bir kısmı *" Farklı tip sorular da yer almalıdır", "Açık uçlu soruların olması güzel fakat biraz daha basitten zora soruların da olması gerekir", "Soru seviyelerinin biraz basit kaldığını düşünüyorum, İYEP'e dahil olmasını beklediğim düşük akademik başarıya*

sahip bazı öğrenciler seçilmedi" şeklindedir. Özellikle öğrenci belirleme aracına yönelik olarak belirtilen görüşlerin yaklaşık %10'u ise öğretmenlerin öğrenci belirleme aracının uygulanmasına yönelik önceden ayrıntılı bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarına yöneliktir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden biri *"Öğrenci belirleme aracını uygulayacağımız haftaya kadar süreçle ilgili çok fazla belirsizlik mevcuttu, öğretmenlere toplantılar ile ayrıntılı bilgilendirme yapılmalı(Ö76)"* şeklindedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik olarak belirttikleri görüşlerin yaklaşık %6'sı sınıf öğretmenlerinin de öğrenci belirleme sürecine aktif olarak dâhil edilmesi gerekliliğine yönelik olmuştur. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bazıları *" Sınıf öğretmenleri kendi öğrencilerini ayrıntılı tanıdıkları için kanaatleri öğrenci seçiminde dâhil edilmelidir(Ö44)"*, *"Öğrenci belirleme aracı uygulanmalıdır fakat belirli bir oranda öğretmen görüşü de mutlaka alınmalıdır(Ö72)"* şeklindedir. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin yine yaklaşık %6'sı özellikle öğrenci belirleme araçlarının uygulanmasının ardından sisteme girilmesinin ciddi bir zaman dilimi istediğine yöneliktir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bir tanesi *"Güz yarıyılının özellikle başlarındaki yoğunluğa bir de sisteme sonuç girmek eklenince biz öğretmenler açısından ekstra bir yük daha oluşuyor(Ö76)"* şeklindedir.

4. İYEP Dersine Ayrılan Süre Hakkında Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın bir başka sorusu olan İYEP kapsamında görev alan sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik kazanımları için ayrılan ders saati süresine yönelik görüşleri Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. İYEP Kapsamında Görev Alan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersine Ayrılan Süreye Dair Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Matematik kazanımları için ayrılan ders saati süresi yetersiz gelmiştir	44	50
Matematik kazanımları için ayrılan ders saati süresi yeterli gelmiştir	21	24
Özellikle Modül 3 için ayrılan ders saati süresi arttırılmalıdır	11	12
Problem çözmeye yönelik süre arttırılmalıdır	6	7
Süre sorununu aşmak için programa erken başlanmalı ve öğretim yılı süresince derslere devam edilmelidir	6	7
Toplam	**88**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yaklaşık %50'sinin İYEP matematik kazanımlarına yönelik ayrılan matematik ders saati süresinin yeterli olmadığı yönünde olduğu görülmektedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bir kısmı *"Dersler yeterli gelmedi, pekiştirme için daha fazla ders saatine ihtiyacımız vardı(Ö81)"*, *"Bu öğrenci-*

lerin İYEP'li olduğu göz önünde tutulmalı ve ders saatleri arttırılmalıdır(Ö76)", "Yılın sonunda kadar devam etme şansımız olsaydı daha yüksek verim alabilirdik, süre yetmedi(Ö7)" şeklindedir. Matematik dersine yönelik ayrılan süreye dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin %24'ü ise matematik kazanımlarına ayrılan ders saati süresinin yeterli geldiği yönündedir. Bu bağlamda belirtilen görüşlerin bazıları *"Etkinlik kitabı ve çalışma sayfaları dışına çıkılmadığı sürece ayrılan ders saati süresi yeterlidir(Ö29)", "Oldukça verimli bir süre geçirdik ve ayrılan süre matematik için yeterli oldu(Ö31)"* şeklindedir. Sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerin yaklaşık %11'i özellikli olarak Modül 3 için görüş belirtmiş olup, bu modüle ayrılan sürenin arttırılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu şekilde gelen görüşlerden bir tanesi *"İlk başlarda süre yeterli geldi fakat Modül 3'e geldiğimizde çalışma sayfalarını uygulamak için yeterli süre bulamadık(Ö60)"* şeklinde olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerin yaklaşık %6'sı problem çözmenin fazla vakit aldığını ve buna yönelik düşünülerek sürenin arttırılması gerektiğini belirtmiş ve yine yaklaşık %6'sı süre sıkıntısının programa daha erken başlayıp yılsonuna kadar sürdürülerek aşılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bir tanesi *"Programı erken bitirdiğimizi düşünüyorum, tam pekiştirme çalışmalarına başladığımızda programı bitirdik(Ö81)"* şeklindedir.

5. İYEP Matematik Dersi Hakkında Uygulayıcı Öğretmenlerin Genel Görüşlerine Dair Bulgular

Çalışmanın son sorusu İYEP matematik dersine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin bütüncül görüşlerini almak ve istedikleri takdirde ek görüşlerini bildirmelerine yönelik olmuştur. İYEP kapsamında görev alan sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik dersleri, içeriği, süreci ve tamamlanmasına yönelik belirttikleri genel görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İYEP Kapsamında Görev Alan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersine Dair Genel Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
İYEP matematik dersleri genel olarak çok verimli oldu	53	53
Öğrencilerimiz başarıyı tattı ve özgüvenleri yükseldi	22	22
İYEP kesinlikle gereklidir ve devam ettirilmelidir	18	18
Öğretmenlere daha fazla bilgilendirme yapılmalı	7	7
İYEP her sınıf seviyesinde uygulanmalı	5	5
Toplam	**100**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde İYEP ve İYEP dâhilinde matematik derslerine yönelik sınıf öğretmenlerinin genel görüşlerinin yaklaşık %53'ünün İYEP matematik derslerinin yüksek verim getirdiğine yönelik olduğu görülmektedir. Bu şekilde belirtilen görüş-

lerin bazıları *" Tahmin ettiğimizden daha fazla faydasını gördük(Ö29)", "Başarısı düşük öğrenciler için uzun zamandır beklediğimiz bir müdahale idi ve çok güzel sonuçlar aldık(Ö17)", "*İYEP kazanımları ve ona göre hazırlanan etkinlikler nokta atışı ile yüksek *verim sağladı(Ö1)"* şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yaklaşık %22'si ise İYEP'e dâhil olan öğrencilerinin başarı hissini yakaladıklarını ve özgüvenlerinin arttığını belirtir yöndedir. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bazıları *"Öğrencilerimin motivasyonları arttı ve matematiği gerçekten sevmeye başladılar(Ö82)", "Matematiği yapabilmenin ne demek olduğunu fark ettiler ve bu durum özgüvenlerini yükseltti(Ö51)", "Akademik başarısı düşük olan ve matematiği sevmediğini belirtilen öğrencilerim artık matematik yapabiliyor ve dersi seviyorlar(Ö47)"* şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerin yaklaşık %18'i İYEP'in gerekli olduğunu ve mutlaka devam ettirilmesi gerektiğine yöneliktir. Bu şekilde belirtilen görüşlerin bazıları *"Bu program uzun yıllar devam ettirilmelidir, ta ki her öğrencimiz olması gereken seviyeye gelene kadar(Ö11", "İlk yılında gelen başarı ileriki yıllarda daha da artacaktır, İYEP'e ihtiyacımız var ve devam etmesi gerektiğini düşünüyorum(Ö36)"* şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerin yaklaşık % 7'si kendilerine İYEP ve uygulamaları hakkında daha fazla ve ayrıntılı bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç duydukları yönünde görüş belirtmişlerdir ve yaklaşık %5'i ise İYEP'in çok faydalı olduğunu ve de diğer sınıf seviyelerinde de uygulanması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde belirtilen görüşlerden bir tanesi *"Tüm sınıf seviyelerinde İYEP uygularsak birkaç yıla tüm öğrencilerimizin başarısı yükselecektir(Ö70)"* şeklindedir.

Tartışma ve Öneriler

İYEP kapsamında matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin İYEP matematik dersi ve sürecine dair görüşlerinin incelediği bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu İYEP matematik kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olarak seçildiği yönünde görüş bildirmiştir. İYEP matematik programı ve dersleri oluşturulurken mevcut matematik dersi öğretim programlarından faydalanıldığı aynı zamanda ulusal düzeydeki sınav sonuçları, ulusal alanyazındaki araştırmalara da başvurulması, alanında uzman akademisyenler tarafından hazırlanması sebebiyle kazanımların belirlenen düzeylere uygunluğu konusunda isabetli olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğun İYEP matematik etkinlik kitabında yer alan etkinliklerin İYEP matematik dersleri için yeterli geldiği yönünde görüş bildirmiştir. Yine sınıf öğretmenleri çalışma sayfalarındaki etkinliklerin de yeterli olduğu, etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarının görsellerinin bol sayıda, ilgi çekici ve renkli olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin matematik etkinlik kitabına ve çalışma sayfalarına yönelik olumlu yönde görüş bildirdiklerini söylemek mümkündür. Bu sonuç Matematik etkinlik kitabı ve çalışma sayfalarının hazırlanırken hem biçimsel hem de içerik olarak ilkokul öğrencilerinin düzeyinin dikkate alındığına işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarına dair görüşü inceliğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının İYEP kapsamında hazırlanan matematik dersine yönelik öğrenci belirleme ve değerlendirme araçlarında yer alan soruların İYEP amacına uygun olduğu şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. İYEP'in ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bakıldığında, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirme olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Yukarıda ulaşılan sonuç, değerlendirme araçlarının akademisyenler tarafından kazanımlara uygun bir şekilde hazırlandığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yarısı İYEP matematik kazanımlarına yönelik ayrılan matematik ders saati süresinin yeterli olmadığı yönünde görüşe sahiptir. Matematik biliminin kendine has bir dili, ifade şekli, terimleri ve sözcük dağarcığı olması (Toptaş, 2014) bireylerin kimi zaman günlük hayatta karşılaşmadığı içeriğe sahip olması sebebiyle matematik öğrenme-öğretme süreci yoğun çaba gerektirmekte ve çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Akademik temellerin atıldığı ilkokul düzeyi; öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarının gerisinde olan öğrenciler ve bireysel farklılıklar düşünüldüğünde ders çok iyi planlanmadığı takdirde ayrılan sürenin yetersiz gelmesi olasıdır. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin ders işlenişini iyi planlamaları beklenmektedir.

İYEP kapsamında görev alan sınıf öğretmenlerinin matematik dersine dair genel görüşlerine göre sınıf öğretmenleri en çok İYEP matematik derslerinin yüksek verim getirdiği yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca sırasıyla en fazla öğrencilerin başarıyı tattığı ve özgüvenlerinin yükseldiği ve İYEP'in kesinlikle gerekli olduğu ve devam ettirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun genel olarak İYEP'e karşı olumlu tutum sergilediği görülmektedir. İYEP'in önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesini, psiko-sosyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir iyileştirme programı olduğu düşünüldüğünde alınan olumlu dönütlerin programın belirlenen amacı doğrultusunda işlediğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- İYEP kapsamındaki Türkçe ve psiko-sosyal destek alanlarına yönelik de sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınabilir.

- İYEP'in etkililiğine yönelik İYEP öncesi ve sonrası şeklinde nicel verilerle desteklenerek öğrenme çıktıları üzerine karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir.

- Öğrencilerin ve hatta öğrenci velilerinin de İYEP kapsamında yürütülen matematik ve diğer derslere yönelik görüşleri alınabilir.

- Farklı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin de İYEP kapsamında yürütülen derslere yönelik görüşleri alınabilir.

• İYEP kapsamındaki matematik derslerine ayrılan süre dâhilinde tekrar gözden geçirilip artırılabilir.

• Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin İYEP ile ilgili bilgilendirilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.

• Yetiştirme programının uygulandığı gibi ortaokul yönelik adımlar atılarak sonuçlar gözlenebilir.

Kaynakça

Başbakanlık, T. C. (2015). 64. Hükümet Programı.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler.* Dünya Bankası, İnsani Kalkınma Departmanı, Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kalkınma Bakanlığı [KB](2014). Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu.

MEB (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara.

MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara

MEB A, (2018) İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi:04.05.2019, Erişim Adresi:

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf

MEB B, (2018). İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu 2018-2019 Erişim Tarihi13.04.2018, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf

OECD, (2012). Reducing income inequality while boosting economic growth: can it be done?, economic policy reforms 2012, Going for Growth, Part:2, Chapter: 5.

PISA (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor. PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ankara: MEB. http://pisa.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Toptaş, V. (2015). Matematiksel dile genel bakış. International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education, 4 (1), 18-22.

Van de Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally (eight international edition). *Essex: Pearson*.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (433-454)

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ümit DİLEKÇİ[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Batman, dilekciumit@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6205-1247.

Geliş Tarihi: 31.07.2019 **Kabul Tarihi:** 27.11.2019

Öz: Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığının ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında Türkiye genelinde yaygınlaştırdığı İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcı grubunu Bolu il merkezindeki 10 ilkokulda görev yapan ve aynı zamanda İYEP'te görev alan 27 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Olgubilim deseninde yürütülen araştırmada, veriler ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içerisinde toplanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin İYEP'in öğrencilerin motivasyonunu ve ders performansını önemli ölçüde artırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin İYEP'in olumlu yönleri olarak; *programın* öğrenci*lerin eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmeleri için olanak sağlamasını, programın* öğrencilerle özel ol*arak ilgilenme imkânı sunmasını, programın* öğrencilerin öz *güvenlerinde artış sağlamasını ve program kapsamındaki sınıfla*rın mevcutlarının uygun olmasını sıkça ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin İYEP'in eksik yönleri olarak ise; *programın uygulanması için belirlenen sürenin yetersiz olmasını, programın yorucu olması ve öğrencilerde yorgunluğa neden olmasını, programa özgü olarak hazırlanan materyallerin* kısıtlı olmasını, *programdan yararlanacak olan öğrencilerin tespitinde problemlerin yaşanmasını ve programın küçük yaş gruplarındaki sınıflarda uygulanmamasını* sıkça ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Sınıf Öğretmeni, İlkokul.

TEACHERS' OPINIONS ON REMEDIAL EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (REPPS)

Abstract:

The purpose of this study is to present the opinions of the primary school teachers about the Remedial Education Program in Primary Schools (REPPS) which Ministry of National Education started all over Turkey for the 3rd and 4th-grade students. The participants of the study consist of 27 primary school teachers working in 10 primary schools in Bolu city center and who take part in REPPS. In the research conducted in the phenomenology pattern, the data were collected in the 2018-2019 academic year by using semi-structured interview form from classroom teachers selected by criterion sampling method and descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that according to teachers REPPS improves students' motivation and course performance significantly. Also it was declared by the teachers that the positive aspects of REPPS are that *the program provides opportunity for students to overcome their shortcomings and to improve themselves, that the program provides special attention to students, that the program increases students' self-confidence and that the number present in classes in the program are good* while the shortcomings of REPPS are *the inadequacy of the time required for the implementation of the program, the exhaustive nature of the program, the limited number of materials specific to the program, problems in identifying the students who will benefit from the program, and the lack of implementation of the program in young age groups.*

Keywords: Remedial Education Program in Primary Schools (REPPS), Primary School Teacher, Primary School.

1. Giriş

Yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olan ve aynı zamanda istendik davranışları sergileyen bireyleri yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu önem Millî Eğitim Bakanlığına hem büyük bir misyon hem de büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (MEB, 1973) genel ve özel amaçları incelendiğinde söz konusu misyon ve sorumlulukların neler olduğunun açık bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu genel ve özel amaçlar doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek için gerekli tedbirleri almakta, ayrıca eğitim ve öğretim süreci içerisinde oluşan ihtiyaçları karşılayabilmek için de birtakım önemli adımlar atmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için atılan önemli adımlardan biri de öğrencilere yönelik yetiştirici ve destekleyici programlar sunmaktır. Çünkü öğrenciler kendileri için hazırlanan kazanımları amaçlanan düzeyde edinemediklerin-

de mevcut programlara ek olarak hazırlanan bazı eğitim programlarına gereksinim duyabilmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için hayata geçirilen yetiştirici ve destekleyici eğitim programlarından biri de İlkokullarda Yetiştirme Programıdır (İYEP).

Esnek program yapısına sahip olan, modüler ve sarmal öğretim materyalleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunan, kendine özgü öğrenci belirleme süreçlerini içeren, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında Türk eğitim sistemine yeni bir program modeli sunan, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda ortaya çıkarmada ve eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilen İYEP (MEB, 2018a), Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesinin dördüncü maddesinin birinci fıkrasının (**1**) bendinde; "İlkokulların 3 üncü ve 4 üncü sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirl*enen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan program."* (MEB, 2018b) biçiminde tanımlanmıştır. Aynı yönergenin beşinci maddesinin birinci fıkrasının (*a*, *b*, *c*, ç, *d*, *e*) bentlerinde İYEP'in amaçları; *"a)*Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğr*enme yaşantıları planlamak b)*Öğrencilerin psikososyal *açıdan desteklenmesini sağlamak c)Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek* ç)*Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların* önüne geçmek *d)Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak e)Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak"* (MEB, 2018b) olarak sıralanmıştır. İlgili yönergenin altıncı maddesinin birinci fıkrasının (*a*, *b*, *c*, ç, *d*, *e*) bentlerinde ise İYEP'in ilkeleri; *"a)İYEP'e dâhil olan öğrenciler belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alınır. b)Öğrenciler için bulunduğu okullarda yetiştirme programının uygulanması esastır. c)Öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınır. ç)Öğrencilere psikososyal destek sağlanır. d)Öğrencilerin, program süresince devamları sağlanır. e)Öğrencilerin velilerinden hiçbir ad altında ücret alınmaz."* (MEB, 2018b) olarak ifade edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı bütün öğrencilere en üst düzeyde nitelikli bir eğitim hizmeti sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı öncelikle öğretilenle öğrenilen arasındaki var olan açığa odaklanmakta ve bütün öğrencilerin ilkokul eğitimlerini temel okuma-yazma, anlama ve matematik becerilerini edinmek suretiyle bir öğrenim başarısıyla neticelendirmelerini sağlamak için çalışmalar sürdürmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin devam ettikleri sınıfın gerektirdiği asgari öğrenme başarılarını edinememiş oldukları da bilinmektedir. Bu durumdan dolayı öğrencilerin genellikle öz güven kaybı yaşadıkları, bir üst düzeydeki eğitime erişimde güçlükler yaşadıkları, bazı uyum sorunlarının meydana geldiği görülmek-

tedir. Bu sebeple söz konusu öğrencilerin okul terki ve/veya okulda başarısızlık gibi risklerle karşı karşıya oldukları sıklıkla ifade edilmektedir (UNICEF, 2017). Bu kapsamda İYEP'in pilotlama çalışmaları, UNICEF iş birliğiyle Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 02.02.2018 tarih ve 2303283 sayılı yazısı gereğince ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde Ağrı, Ankara (Altındağ, Haymana, Mamak, Sincan), Bingöl, Edirne, Hatay, İstanbul (Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Esenyurt, Kartal, Pendik, Silivri, Sultanbeyli), Konya, Mardin, Ordu, Siirt, Sivas ve Şanlıurfa olmak üzere 12 ilde başlamış olup program daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 18.09.2018 tarih ve 16702389 sayılı yönergesi gereğince 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2018b).

Türk eğitim sistemi içerisinde oldukça yeni bir program uygulaması olan ve geniş bir öğrenci grubunu ilgilendiren **İYEP,** ilkokullarda eğitim gören **öğrencilerin (**3. ve 4. sınıf) bireysel öğrenme gereksinimlerinin alt sınıflarda tespit edilmesi ve söz konusu bu öğrencilere erken yaşlarda öğrenme desteği sağlanarak geride kalma risklerinin azaltılması adına mühim bir girişim olarak görülmektedir (TEDMEM, 2019). İYEP'in özellikle temel becerilerin kazanılması bakımından güçlü bir destek sağlayacağı arzu edilmekle birlikte uygulamanın verimli ve başarılı şekilde gerçekleşmesinde en stratejik role İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin programa dönük görüşlerinin İYEP'e ilişkin ilk elden bilgiler alma hususunda büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. İYEP'e ilişkin olarak alanyazın taramasında Ulusoy, Topçubaşı, Erkuş, Gökçedağ ve Coşkun (2018) tarafından **İYEP'e katılacak** olan öğrencilerin belirlenmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği bir araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmanın sonucunda (Ulusoy ve diğerleri, 2018), araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun İYEP'e öğrenci seçmek için gerçekleştirilen değerlendirme sınavının uygulanması esnasında sınıf mevcudu, sınav süresi, soru türleri, sınavın değerlendirilmesi gibi nedenlerden dolayı birtakım problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanyazında ulaşılabilinen kaynaklarda İYEP'in sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin motivasyonlarına ve ders performanslarına yansımasına, olumlu ve eksik yönlerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu tespit doğrultusunda araştırmada İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın deseni, katılımcı grubu, veri toplama aracı, analiz yöntemi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırmada, İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin bu programa ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenleri arasında bulunan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağlamakta ve bir olguyu daha iyi tanımamıza, anlamamıza yardım eden neticeler sağlayacak açıklamalar, yaşantılar ve örnekler ortaya koyabilmektedir. Olgubilim deseni, ayrıca olguya ilişkin yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlayarak hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya ilişkin mühim katkılar getirebilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Araştırmanın katılımcı grubu

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Bolu il merkezindeki 10 ilkokulun 3. ve 4. sınıflarında görev yapan 27 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çünkü nitel araştırmanın arkasında yatan temel düşünce; araştırmacının araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi biçimde anlamasını sağlayacak katılımcıları, amaca yönelik olarak seçmesidir. Söz konusu bu durum, nicel araştırmalarda var olan katılımcıların büyük sayıdaki örneklem arasından seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmesini önermez (Creswell, 2017). Bu bilgi ışığında araştırmanın katılımcı grubuna ölçüt örnekleme yöntemiyle katılımcı seçilirken temel ölçüt, 3. veya 4. sınıflarında görev yapmak ve aynı zamanda İYEP'te görev almak biçiminde belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Kişisel Bilgiler		*f*	%
Cinsiyet	Kadın	19	70,37
	Erkek	8	29,63
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	1	3,70
	6-10 Yıl	2	7,40
	11-15 Yıl	5	18,53
	16-20 Yıl	2	7,40
	21 Yıl ve üstü	17	62,97
Yaş	21-30 Yaş	2	7,40
	31-40 Yaş	7	25,93
	41-50 Yaş	14	51,86
	51 ve üstü Yaş	4	14,81
Öğrenim Durumu	Önlisans	2	7,40
	Lisans	22	81,49
	Lisansüstü	3	11,11
	Toplam	**27**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %70,37'sinin kadın, %29,63'ünün erkek; %3,70'inin 1-5 yıl, %7,40'ının 6-10 yıl, %18,53'ünün 11-15 yıl, %7,40'ının 16-20 yıl, %62,97'sinin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme; %7,40'ının 21-30, %25,93'ünün 31-40, %51,86'sının 41-50, %14,81'inin 51 ve üstü yaş aralıklarında oldukları; %7,40'ının önlisans, %81,49'unun lisans, %11,11'inin ise lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Olgubilim deseninde, olgulara yönelik anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bilgi doğrultusunda İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve açık uçlu beş sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma kapsamındaki *öğretmenler*e aşağıda sıralanan sorular yöneltilmiştir.

1.İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2.İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3.İlkokullarda Yetiştirme Programının olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4.İlkokullarda Yetiştirme Programının eksik yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Programının eksik yönleri varsa, bunlar nelerdir?

5.İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?

2.4. Veri analiz yöntemi

İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde, katılımcılardan elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulabilmekte olup bu analiz yöntemindeki temel gaye, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Söz konusu perspektif doğrultusunda elde edilen veriler öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimlenir, daha sonrasında ise yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde ayrıca bulgular sunulurken bir kavramın ve/veya düşüncenin kaç dafa tekrar ettiği frekanslarla belirtilerek sıralanır ve katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla da sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İYEP'e ilişkin görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrudan alıntılarla sunulurken öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Bunun yerine öğretmenlerin görüşleri numaralandırılarak (S.Ö.1, S.Ö.2, S.Ö.3, …) aktarılmıştır.

2.5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formu hazırlama sürecinde İYEP yönergesi incelenmiş, açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerlik için alan uzmanlarının görüşü ile katılımcı onayı alınmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşü (N=2) alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşleri (N=2) doğrultusunda düzenlenerek katılımcı grubu dışında kalan sınıf öğretmenlerine (N=6) ön uygulama olarak uygulanmıştır. Yapılan ön uygulama sonunda soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiş ve daha sonra forma nihaî şekli verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmanın güçlü yanlarından biri olup bulguların doğruluğunu değerlendirme amacıyla araştırmacı tarafından yapılan bir teşebbüs iken, nitel güvenirlik ise araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını ve kararlılığını işaret etmektedir (Creswell, 2013; Creswell, 2017). Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bu bilgiler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmış ve veriler öncelikle araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacının analiziyle sağlanan sonuçların geçerliğini test etmek amacıyla veriler ayrıca uzman görüşüne (N=2) sunulmuş ve uzmanlar arasındaki görüş birliği oranını hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) *"Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*100"* formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırma için

güvenilir olduğu söylenebilecek olan %95 oranında görüş birliğine varılmıştır. Kalan %5'lik kısımda ise veriler araştırmacı ve uzmanlar tarafından tekrar değerlendirilerek bir sonuç elde edilmiştir.

3. Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda İYEP'in ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına ve ders performanslarına yansıması ile programın olumlu ve eksik yönlerinin belirlenmesine yönelik bulgular bu bölümde sunulmuştur.

3.1. İlkokullarda yetiştirme programının öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

İYEP'in öğrencilerin motivasyonuna yansımasının sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %62,97'sinin olumlu, %33,33'ünün olumsuz, %3,70'inin ise yansız (nötr) yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

İYEP'in öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin olarak olumlu yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin (*N*=17) bu görüşe sahip olma nedenlerinden bazıları;

S.Ö.4:*"Kendilerine değer verildiğinin ve yapabileceklerinin farkına vardılar."*

S.Ö.10:"İYEP, d*erslere ilgiyi artırdı. Başarabileceklerine olan inancı oluşturdu."*

S.Ö.12:*"Öğrenciler aynı düzeydeki arkadaşlarıyla çalıştıkları için düşüncelerini daha rahat dile getiriyorlar. Yanlış yapmaktan korkmuyorlar, çekinmiyorlar."*

S.Ö.21:*"İYEP programı,* öğrenci moti*vasyonunu olumlu yönde etkiledi. Öğrencilerin* öz *güvenini artırmada, fırsat eşitliği sağlamada olumlu katkıları oldu."*şeklindedir.

İYEP'in öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin olarak olumsuz yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin (*N*=9) bu görüşe sahip olma nedenlerinden bazıları;

S.Ö.6:*"İYEP'e kalanların başarısız öğrenciler olduğu düşünüldüğü için bazı öğrencilerin psikolojisi bozuldu."*

S.Ö.9:*"Okuldan sonraki saatlerde olması verimin düşmesine sebep oldu."*

S.Ö.13:*"Öğrencilerin ders yükü arttığı için motivasyonlarının daha da düştüğünü düşünüyorum."*

S.Ö.24:*"… 3. ve 4. sınıftaki çocuklar için geç kalınmış bir müdahale olduğundan çocukların katılımda isteksiz olduğu bir uygulamaydı."* şeklindedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yalnızca 7 numaralı sınıf öğretmeni İYEP'in öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin olarak yansız (nötr) yönde bir görüş belirtmiş ve bu görüşünü de programın öğrencilerin tümünde aynı etkiyi göstermemesiyle açıklamıştır.

3.2. İlkokullarda yetiştirme programının öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasının sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %66,66'sının olumlu, %3,70'inin olumsuz, %18,53'ünün olumlu ancak çekinceli, %11,11'inin ise yansız (nötr) yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak olumlu yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin (*N*=18) bu görüşe sahip olma nedenlerinden bazıları;

S.Ö.12:*"Öğrenciler eksik kaldıkları konuları telafi etme şansı buldular."*

S.Ö.14:*"Ders işlenişinde okuma-yazma bilmedikleri için kazanımları gerçekleştiremiyorlardı. Şuan ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl yapılacağını biliyorlar ve paniklemiyorlar."*

S.Ö.18:*"Öğrendikçe derse katılımları, istekleri arttı. Bu da ders performansına katkı sağladı."*

S.Ö.20:*"Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenildiği için daha aktif olarak derslere katıldılar."* şeklindedir.

İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak yalnızca 24 numaralı sınıf öğretmeni olumsuz yönde görüş belirtmiş ve bu görüşünü de programın öğrencileri sınıf seviyesine yetiştirmek için yeterli düzeyde olmaması ile açıklamıştır.

İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak olumlu ancak çekinceli yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin (*N*=5) bu görüşe sahip olma nedenlerinden bazıları;

S.Ö.11:*"Öğrencilerin okuma-yazma süreci kurs sonuna doğru tamamlandığı için yabancı uyruklu öğrencilere yansımadı. Sadece diğer öğrencilerin katılımı arttı."*

S.Ö.13:*"Kısmen amacına ulaştı. Ama yorgunlukların arttığını ve bu sebeple ders performanslarının da ara sıra düştüğünü düşünüyorum."* şeklindedir.

İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak yansız (nötr) yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin (*N*=3) bu görüşe sahip olma nedenlerinden bazıları;

S.Ö.10:*"… tam eşgüdümlü ilerlemediği için performansta herhangi bir değişiklik yapmadığını düşünüyorum."*

S.Ö.25:*"Öğrencilerin ders performansında herhangi bir değişiklik olmadı."* şeklindedir.

3.3. İlkokullarda yetiştirme programının olumlu yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

İYEP'in olumlu yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokullarda yetiştirme programının olumlu yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Görüşler	*f*
1.Programın öğrencilerin eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmeleri için olanak sağlaması	9
2.Programın öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunması	8
3.Programın öğrencilerin öz güvenlerinde artış sağlaması	4
4.Program kapsamındaki sınıfların mevcutlarının uygun olması	4
5.Programın bireysel seviye farklılıklarını azaltması	3
6.Programın konuların pekişmesine katkı sunması	3
7.Programın okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirmesi	1
8.Programın içeriğinin uygunluğu	1
9.Programın fırsat eşitliğini sağlaması	1

Tablo 2 incelendiğinde İYEP'e ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre en sık belirtilen olumlu görüşlerin *"programın öğrencilerin eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmeleri için olanak sağlaması"* (*f*=9; S.Ö.9, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 26 27) ile *"programın öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunması"* (*f*=8; S.Ö.2, 4, 7, 8, 16, 18, 21, 23) görüşleri olduğu görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla *"programın öğrencilerin öz güvenlerinde artış sağlaması"* (*f*=4; S.Ö.3, 4, 21, 23), *"program kapsamındaki sınıfların mevcutlarının uygun olması"* (*f*=4; S.Ö.2, 5, 12, 17), *"programın bireysel seviye farklılıklarını azaltması"* (*f*=3; S.Ö.1, 13, 26), *"programın konuların pekişmesine katkı sunması"* (*f*=3; S.Ö.9, 13, 25), *"programın okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirmesi"* (*f*=1; S.Ö.10), *"programın içeriğinin uygunluğu"* (*f*=1; S.Ö.17) ve *"programın fırsat eşitliğini sağlaması"* (*f*=1; S.Ö.21) görüşleri takip etmektedir.

3.4. İlkokullarda yetiştirme programının eksik yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

İYEP'in eksik yönlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %85,18'inin *"eksik var"*, %14,82'sinin ise *"eksik yok"* yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

İYEP'te eksiklik olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin (*N*=23) görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokullarda yetiştirme programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eksiklikler

Görüşler	*f*
1.Programın uygulanması için belirlenen sürenin yetersiz olması	6
2.Programın yorucu olması ve öğrencilerde yorgunluğa neden olması	6
3.Programa özgü olarak hazırlanan öğretim materyallerinin kısıtlı olması	5
4.Programdan yararlanacak olan öğrencilerin tespitinde problemlerin yaşanması	4
5.Programın küçük yaş gruplarındaki sınıflarda uygulanmaması	4
6.Programın farklı eğitimsel ihtiyaçlara sahip olan öğrencilere farklı eğitim ve öğretim ortamı sunmaması	3
7.Programın içeriğinden kaynaklanan eksikliklerin olması	2
8.Programa öğrencilerin devam sağlamaması	2
9.Programda görev alan öğretmenlere ödenen ücretin düşük olması	1
10.Programın öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak hazırlanmamış olması	1

Tablo 3 incelendiğinde İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre en sık olarak göze çarpan eksiklikler *"programın uygulanması için belirlenen sürenin yetersiz olması"* (*f*=6; S.Ö.2, 12, 15, 17, 21, 27) ile *"programın yorucu olması ve* öğrencilerde yorgunluğa *neden olması"* (*f*=6; S.Ö.4, 7, 8, 9, 13, 17) görüşlerindedir. *"Programa özgü olarak hazırlanan* öğretim materyallerinin kısıtlı olması*"* (*f*=5; S.Ö.3, 11, 14, 17, 21) sınıf öğretmenlerince en sık dile getirilen ikinci eksikliktir. *"Programdan yararlanacak olan öğrencilerin tespitinde problemlerin yaşanması"* (*f*=4; S.Ö.5, 6, 10, 24), *"programın küçük yaş gruplarındaki sınıflarda uygulanmaması"* (*f*=4; S.Ö.21, 22, 24, 25), *"programın farklı eğitimsel ihtiyaçlara sahip olan öğrencilere farklı eğitim ve öğretim ortamı sunmaması"* (*f*=3; S.Ö.1, 3, 18), *"programın içeriğinden kaynaklanan eksikliklerin olması"* (*f*=3; S.Ö.22, 27), *"programa öğrencilerin devam sağlamaması"* (*f*=2; S.Ö.16, 21), *"programda görev alan öğretmenlere ödenen ücretin düşük olması"* (*f*=1; S.Ö.21), *"programın öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak hazırlanmamış olması"* (*f*=1; S.Ö.17) belirtilen diğer eksikliklerdir.

3.5. İlkokullarda yetiştirme programına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin belirtmek istedikleri diğer görüşler

Sınıf öğretmenleri yarı yapılandırılmış görüşme formundaki İYEP'e ilişkin sorularda ifade etmedikleri görüşlerini "İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı? *Lütfen belirtiniz*" ifadesi altında belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eklemek istedikleri görüşler aşağıda sunulmuştur.

- *"Bu programda gönüllü öğretmenlerin görev alması gerekiyor."* (S.Ö.3)
- *"Anlaşılmayan konular tespit edilmeli. Öğrencilerin başarısız dersin yanında hangi konularda eksik olduklarını da ayrıntılı olarak tespit etmeliyiz." (S.Ö.4)*
- *"Yabancı uyruklu öğrenciler için yararlı olduğunu düşünüyorum. Özellikle dil öğretiminde yabancı dil bilgisi olan öğretmenlerin görevlendirilmesinin daha uygun olacağının düşünüyorum." (S.Ö.9)*
- *"Yapılan çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapılmalı." (S.Ö.14)*
- *"Ders saatleri içinde kaynaştırma eğitimi gibi olmalı." (S.Ö.17)*
- *"Düşük seviyeli öğrencilere tek değil, orta ve yüksek seviyeli öğrencileri de bir adım daha ileri götürmek için program düzenlenebilir." (S.Ö.18)*
- *"Programa katılan sınıf öğretmenleriyle sık sık görüş alışverişinde bulunulması çok faydalı olacaktır." (S.Ö.23)*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğiyle yürütülen, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 12 ilde pilot uygulaması başlatılan, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise Türkiye genelinde yaygınlaştırılan **İYEP**, önemli bir girişimdir (TEDMEM, 2019). İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve programa yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen ilk soru "İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusudur. İYEP'in öğrencilerin motivasyonuna yansımasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeydeki bu olumlu görüşlerinin 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli eğitim kademelerinde eğitim gören öğrencilere yönelik olarak açılan destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) ile ilgili araştırmalarla da (İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt, 2017; Nartgün ve Dilekçi, 2016) örtüşmekte olduğu tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son dönemlerde yürürlüğe konulan ve oldukça geniş bir öğrenci grubuna hitap eden DYK uygulamasına, İYEP'e ilişkin bazı değerlendirmeler yapılırken ortak noktalar tespit edildiğinden dolayı araştırmanın ilgili bölümlerinde yer verilmeye çalışılmıştır. İYEP'in öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yüksek düzeyde olmasının İYEP'in işlevselliği bakımından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü motivasyon, bireyin bir hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu tutarlılık ve azim sürecini ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Bireylerin etkin, verimli ve istekli bir biçimde çaba göstermesini amaçlayan motivas-

yonun yüksek düzeyde olması öğrenme-öğretme faaliyetlerini kolaylaştırmakta, sınıf içerisinde sergilenen istenmedik davranış biçimlerini asgari düzeye indirgemekte ve nihayetinde sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Motivasyon ayrıca performans ile de doğru bir orantıya sahiptir. Motivasyonun ders performansının artmasına katkı sunduğu bilinmekte (Vatansever Bayraktar, 2015) ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine güdülenmesinin onların akademik yöndeki başarılarını dikkat çekici bir biçimde artırdığı sıklıkla ifade edilmektedir (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen ikinci soru *"İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?"* sorusudur. İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiş olup bu görüşlerin Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesinin beşinci maddesinin *(d)* bendinde ifade edilen *"Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak"* (MEB, 2018b) amacının gerçekleşebilecek nitelikte olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Bilindiği üzere öğrencilerin sergiledikleri yüksek ders performansı onların başarılarına yansımakta ve söz konusu bu başarı da öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri esnasında kazanmış oldukları bilgi, beceri ve davranışlarda kendini göstermektedir (Demirtaş, 2010). Bu sebeple öğrencilerin ders performanslarına ilişkin yüksek düzeydeki olumlu öğretmen görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte *İYEP kapsamında gerçekleştirilen pilot uygulamaların öğrencilerin ders başarılarına* yansıması Türk Eğitim Derneğinin *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'*nda da yer bulmuştur. Raporda programa katılan öğrencilerin %87,59'unun matematik dersinde, %79,41'inin Türkçe dersinde başarılı olduğu belirtilmiş ve İYEP'in öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif bir etki oluşturma kapasitesine sahip olduğu vurgulanmıştır (TEDMEM, 2019). Ayrıca İYEP'in öğrencilerin ders performansına yansımasına ilişkin olarak yüksek düzeydeki olumlu görüşlerin DYK ile ilgili araştırmalarda da (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Bozbayındır ve Kara, 2017; Canpolat ve Köçer, 2017; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen üçüncü soru *"İlkokullarda Yetiştirme Programının olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?"* sorusudur. İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre en sık olarak belirtilen olumlu görüşlerden biri *"programın öğrencilerin eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmeleri için olanak sağlaması"* görüşüdür. Bu görüşün Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesinde İYEP ile ilgili tanımda yer alan *"…kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan program"* (MEB, 2018b) ifadesini destekler nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu bu görüşün ayrıca *"belli bir hedef davranışa ulaşılması için sunulan öğrenim görevini yapma yeterliği"* olarak ifade edilen öğrenci hazırbulunuşluğunun (La-

hey, 1978; akt. Özgan ve Tekin, 2011) artmasına da katkı sunabileceği düşünülmektedir. İYEP'e ilişkin olarak en sık belirtilen olumlu görüşlerden bir diğeri ise *"programın öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunması"* görüşü olduğu görülmektedir. Bu görüşün ortaya çıkmasında İYEP'teki öğrenci gruplarının az sayıdaki öğrencilerden teşkil etmesinin temel etken olduğu söylenebilir. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesinin yedinci maddesinde ifade edildiği üzere "İYEP grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır, 6 öğrencilik bir grup tamamlanmadan ikinci grup açılamaz. Ancak bu sayı en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilir." (MEB, 2018b). İYEP'e ilişkin olarak bahsi geçen olumlu görüşlerden bir diğeri de *"programın öğrencilerin öz güvenlerinde artış sağlaması"* görüşüdür. Öğrencilerin kendilerini yeterli olarak nitelemeleriyle ilgili bir kavram olan öz güvenin öğrencilerde yüksek düzeyde gözlenmesi onların eğitim ve öğretim faaliyetlerine arzu edilen şekilde katılmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü Feltz'in de (1988; akt. Akın, 2007) ifade ettiği gibi *"öz güven, bireyin bir aktiviteyi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi"* şeklinde açıklanmaktadır. Bununla birlikte programın öğrencilerin öz güvenlerinde artış sağlaması sonucunun, ilgili yönergenin *"sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak"* (MEB, 2018b) olarak ifade edilen amacını gerçekleştirebileceği biçiminde de yorumlanabilir. İYEP'e ilişkin en sık olarak belirtilen olumlu görüşleri *"program kapsamındaki sınıfların mevcutlarının uygun olması"* görüşü takip etmektedir. Sınıf mevcutlarının uygun olmamasının bir başka deyişle sınıfların kalabalık olmasının Türk eğitim sisteminde ortaya çıkardığı birtakım problemlerin çeşitli araştırmalarda öğretmenler tarafından sıkça dile getirildiği görülmekteyken (Akın ve Güven, 2014; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Dağlı ve Han, 2017; Duru ve Korkmaz, 2010; Gülüm ve Bilir, 2011; Güneş ve Baki, 2011; Seyfullahoğlulları, 2010; Yalar, 2010) İYEP'teki sınıfların mevcutlarının uygun olmasına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinin ilgili yönerge (MEB, 2018b) aracılığıyla gruplardaki öğrenci sayılarının sınırlandırılmasının alınmış olan doğru bir karar olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sunulan olumlu görüşleri sırasıyla *"programın bireysel seviye farklılıklarını azaltması"*, *"programın konuların pekişmesine katkı sunması"*, *"programın okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirmesi"*, *"programın içeriğinin uygunluğu"* ve *"programın fırsat eşitliğini sağlaması"* görüşleri takip etmektedir. Bu görüşlerin öğrenciler için nitelikli bir eğitim sağlama çabalarını desteklediği ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (MEB, 1973) özel amaçları arasında yer alan fırsat ve imkân eşitliğinin hayat bulması adına da önem arz ettiği söylenebilir. Bilindiği üzere bölgesel ve sosyo-ekonomik parametrelerin eğitim başarısını belirlemedeki tesirini indirgeyerek toplumun bütününe kaliteli bir eğitim sunma çabası, eğitimdeki kalitenin en önemli göstergelerinden biri olarak ifade edilebilmektedir. Türkiye'de de tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim sağlamak amacıyla İYEP gibi bazı uygulamaların hayata geçirilmesi, etkili eğitim modellerinin planlanması eğitimde niteliğin arzu edilen bir seviyeye ulaştırılmasında pozitif bir girişim olarak değerlendirilebilir (MEB, 2018a).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen dördüncü soru *"İlkokullarda Yetiştirme Programının eksik yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Programın eksik yönleri varsa, bunlar nelerdir?"* sorusudur. İYEP'in eksik yönlerine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının programın eksikliğinin olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre en sık olarak belirtilen eksikliklerden biri *"programın uygulanması için belirlenen sürenin yetersiz olması"* görüşüdür. *İYEP uygulama kılavuzunda belirtildiği üzere "Türkçe dersinde 16 kazanım, matematik dersinde 29 kazanım bulunmaktadır. Kazanım süreleri ise Türkçede 90 saat, matematikte 70 saat olmak üzere toplam 160 saattir"* (MEB, 2018a). Ancak Türkçe ve matematik derslerinde toplamda 45 olan kazanım için uygun görülen toplam 160 ders saatinin yetersizliği sınıf öğretmenlerince vurgulanmaktadır. Kasım ayının ilk haftasında başlayan programın uygulanma süresinin ilerleyen dönemlerde revize edilmesi düşüncesinin gündeme alınmasının yararlı olabileceği söylenebilir. İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre en sık olarak belirtilen eksikliklerden bir diğeri ise *"programın yorucu olması ve öğrencilerde yorgunluğa neden olması"* görüşüdür. İYEP'in yorucu olması ve öğrencilerde yorgunluğa neden olmasına ilişkin olarak öğretmenlerin bu olumsuz görüşlerinin DYK (Biber, Tuna, Polat, Altınok ve Küçükoğlu, 2017; Bozbayındır ve Kara, 2017; Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) ve seçmeli dersler (Akay, Çırakoğlu ve Yanar, 2016; Kaya, 2013) ile ilgili araştırmalarla da dile getirildiği görülmektedir. Araştırma grubu içerisinde yer alan okulların tamamı tekli eğitim yapan okullar olmasına rağmen İYEP'in yorgunluğa neden olduğuna ilişkin görüşler sınıf öğretmenlerince ifade edilmiştir. Bununla birlikte Türk Eğitim Derneğinin *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'*nda da belirtildiği üzere özellikle ikili eğitim yapan, taşımalı ve birleştirilmiş sınıflı okullarda İYEP'in niteliğine ve çıktılarına olumsuz yönde tesir edebilecek koşulların iyileştirilmesine ilişkin gerekli önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmaktadır (TEDMEM, 2019). *"Programa özgü olarak hazırlanan* öğretim materyallerinin kısıtlı olması*"* İYEP'e ilişkin olarak dile getirilen sıklık derecesi yüksek ikinci eksikliktir. Alanyazın incelendiğinde İYEP için dile getirilen söz konusu bu materyal eksikliğinin DYK (Biber ve diğerleri, 2017; Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat ve Köçer, 2017; Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017; Dönmez, Gürbüz ve Tekçe, 2018; Er Türküresin, 2018; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Sarıca, 2019; Ünsal ve Korkmaz, 2016) ve seçmeli dersler (Yayla ve Kozikoğlu, 2013; Yayla ve Tat, 2013) ile ilgili araştırmalarda da sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. DYK, seçmeli dersler ve İYEP'te görev olan öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olarak materyal eksikliğine sıklıkla vurgu yapmaları dikkat çekicidir. İYEP'e ilişkin olarak bahsi geçen eksiklikleri *"programdan yararlanacak olan öğrencilerin tespitinde problemlerin yaşanması"* görüşü takip etmektedir. Bilindiği üzere programa dâhil edilecek olan öğrencilerin belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığınca açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan, sınıf öğretmenlerince uygulaması yapılan *Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)* hazırlanmıştır. Ancak ÖBA'nın

sınıf öğretmenlerince uygulanmasının birtakım problemleri de beraberinde getirdiği görülmektedir. Ulusoy ve diğerlerinin (2018) İYEP'e katılacak olan öğrencilerin belirlenmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verdikleri araştırmada da öğrencilerin tespitinde problemlerin yaşandığı öğretmenlerce dile getirilmiştir. *"Programın küçük yaş gruplarındaki sınıflarda uygulanmaması"* İYEP'e ilişkin bir başka eksiklik olduğu ifade edilmektedir. Ancak ilgili yönetmelikte programın 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı itibariyle yalnızca 3. sınıflarda eğitim gören öğrencilere uygulanacağı belirtilmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerince ortaya konulan programın küçük yaş gruplarındaki sınıflarda uygulanması talebinin kısa vadede hayata geçirilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. İYEP'e ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sık olarak belirtilen eksiklikleri sırasıyla *"programın farklı eğitimsel ihtiyaçlara sahip olan öğrencilere farklı eğitim ve öğretim ortamı sunmaması"*, *"programın içeriğinden kaynaklanan eksikliklerin olması"*, *"programa öğrencilerin devam sağlamaması"*, *"programda görev alan öğretmenlere ödenen ücretin düşük olması"*, *"programın öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak hazırlanmamış olması"* görüşleri takip etmektedir. İYEP'in eksikliklerine ilişkin bu olumsuz görüşlerin programın daha çok içeriğine, öğrencilerin devamsızlık sorununa, öğretmenlere ödenen ücretin düşüklüğüne vurgu yaptığı görülmektedir. İYEP'teki öğrencilerin devamsızlık yapmasına ilişkin olarak öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin DYK ile ilgili araştırma bulgularıyla (Bozbayındır ve Kara, 2017; Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) örtüşmekte olduğu söylenebilir. Araştırmada İYEP'e ilişkin olarak ele alınıp tartışılmaya çalışılan öğrenci devamsızlığının Türk eğitim sisteminde çeşitli eğitim kademelerinde süregelen bir problem olduğu ve bu problemin araştırmacıların dikkatini çekerek çeşitli araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Altunkurt, 2008; Balantekin ve Kartal, 2016; Balkıs, Arslan ve Duru, 2016; Gökyer, 2012; Gömleksiz ve Özdaş, 2013; Gül, Kıran ve Nasirsi, 2016; Haberli ve Güvenç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015; Önder, 2017; Özbaş, 2010; Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016; Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Şanlı Kula ve Yıldız, 2014; Yıldız ve Şanlı Kula, 2011). Bakanlığın öğrencileri yetiştirmek ve desteklemek için yürürlüğe koyduğu söz konusu bu uygulamalarda yaşanan devam sorununun derinlemesine irdelenmesinin ve dolayısıyla devamsızlığına kaynaklık eden unsurların ortaya çıkarılmasının bu uygulamaların başarılı ve sağlıklı bir şekilde devam etmesi için yararlı olacağı düşünülmektedir. İYEP kapsamında ödenen ek ders ücreti de öğretmenlerce vurgulanan bir başka eksikliktir. Bu programa benzer bir yapıya sahip olduğu düşünülen DYK'da görev alan öğretmenlere kurs kapsamında ek ders ücret ödemesi artırımlı olarak yapılmaktadır (MEB, 2016). İYEP'te görev alan öğretmenlere ise ek ders ücret ödemesi, mevcut ek ders ücret ödemesi çerçevesinde yapılmaktadır (MEB, 2018c). Söz konusu bu ek ders ücreti farkının programın eksik yönüne ilişkin öğretmen görüşünün ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. İYEP kapsamında ödenen ek ders ücretinin artırımlı olarak ödenmesinin öğretmenlerin programda görev alma isteği bağlamında olumlu sonuçlar vermesi beklenilmektedir. Çünkü DYK'da görev alan öğretmenlerin kurs

kapsamında ödenen ek ders ücretinin görev talebinde bulunma istekleri bağlamında özendirici olduğu çeşitli araştırma (Bozbayındır ve Kara, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) bulgularıyla ortaya konmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen beşinci ve son soru *"İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?"* sorusudur. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar, bulgular kısmında doğrudan alıntılama yoluyla sunulmuştur. Bu sebeple sonuç ve tartışma bölümünde doğrudan alıntılara tekrar yer verilmemiş olup bu öğretmen görüşleri doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler getirilmiştir.

Oldukça yeni bir program olan İYEP'in ilerleyen süreçte daha verimli olması, ortaya konulan eksikliklerinin uygulayıcılar tarafından giderilmesi ve araştırmacılara katkı sağlaması amacıyla yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

*Uygulayıcılara y*önelik ö*neriler;*

*a-)*İYEP'te görev alan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinden görüş alınarak programın uygulanma takviminin eğitim ve öğretim yılının tamamına yayılmasıyla ilgili bir düzenleme yapılabilir.

*b-)*İYEP'in uygulama gün ve saatleri öğrenciler ve öğretmenlerin ders yoğunlukları göz önünde bulundurularak revize edilebilir.

*c-)*İYEP'e özgü olarak hazırlanan öğretim materyalleri öğretmenlerden de görüş alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca zenginleştirilebilir.

ç-)İYEP'ten yararlanacak olan öğrencilerin tespitinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından profesyonel destek sağlanarak daha güvenilir bir sınav sürecinin yürütülmesi için gerekli tedbirler alınabilir.

*d-)*İYEP'in 1. ve/veya 2. sınıflardaki küçük yaş gruplarına uygulanabilirliğiyle ilgili paydaşlardan görüş alınabilir. Paydaşlardan olumlu yönde geri dönütler sağlanması halinde, program bu yaş gruplarının da yararlanabileceği biçimde kademeli olarak yaygınlaştırılabilir.

*e-)*İYEP'in verimliliğini artırabilmek için farklı eğitimsel ihtiyaçları olan öğrenciler için farklı eğitim ve öğretim ortamları hazırlanabilir.

*f-)*İYEP'te görev alacak öğretmenlerin seçiminde gönüllülük ilkesi tam olarak uygulanmalı.

*g-)*İYEP'te görev alan öğretmenler için özendirici ek ders ücret ödemeleri yapılabilir.

ğ-)İYEP'e yönelik olarak öğrencilerde ve velilerde oluşabilecek olumsuz ön yargıların önüne geçmek için rehberlik araştırma merkezleri ve rehberlik servisleri aracılığıyla bilgilendirici sunumlar yapılabilir.

*h-)*İYEP'te öğrenci devamsızlığına kaynaklık eden problemler tespit edilerek öğrencilerin azami devamlılıklarının sağlanması için okul yönetimlerince gerekli tedbirler alınabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

*a-)*İYEP'e devam eden öğrencilerin, velilerinin ve okul yöneticilerinin programa ilişkin görüşleri alınabilir.

*b-)*Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak daha geniş bir örneklemle çalışma yürütülebilir.

Kaynakça

Akay, Y., Çırakoğlu, M. ve Yanar, B. H. (2016). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin seçmeli derslere ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, *15*(1), 1-22. doi: 10.17051/io.2016.59830

Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 167-176.

Akın, Z. ve Güven, M. (2014). İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarında duygusal zekâya yer verilme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, *13*(1), 18-32.

Aktürk, Y. ve Mentiş Taş. A. (2011). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 27-37.

Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *5*(2), 97-121.

Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 167-191.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 129-142.

Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine gore okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 16-36.

Balkıs, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *16*, 1819-1831. doi: 10.12738/estp.2016.6.0125

Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altınok, F. ve Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 103-119.

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 324-349. doi: 10.19126/suje.335982

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *8*(2), 479-501. doi: 10.30703/cije.496769

Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *7*(1), 123-154.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir, İstanbul: Siyasal Kitapevi*.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Çev. Ed.: S. B. Demir, Ankara: Eğiten Kitap*.

Dağlı, A. ve Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakir ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(12), 108-124.

Demir Başaran, S. ve Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *8*(29), 1152-1173.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 3-13.

Dönmez, İ., Gürbüz, S. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, *3*(2), 45-58.

Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 67-81.

Er Türküresin, H. (2018). Destekle ve yetiştirme kurslarının etkililiği üzerine bir araştırma; Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 73-85.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 153-171.

Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 913-938.

Gömleksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(47), 106-124.

Gül, S., Kıran, Ö. ve Nasirsi, H. (2016). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve yeni ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin öğrenci devamsızlıkları üzerindeki etkileri (Atakum ilçesi örneği). *Journal of International Social Research*, *9*(44), 925-933.

Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 57-64.

Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*, 192-205.

Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, *1*(4), 149-166.

Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 25-42.

İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*, 50-68. doi: 10.21764/efd.84291

Kaya, K. (2013). Okul idarecilerinin gözüyle seçmeli ders uygulaması. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları*, 40-46.

Krajcik, J. S. ve Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning*. In K.R., Sawyer.(Ed), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press: New York.

MEB, (1973). *Millî eğitim temel kanunu.* Ankara: *Millî eğitim Bakanlığı.* http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2016). Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları tanıtım kitapçığı.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21032712_tanitimktapiidyk1.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2018a). *İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. http://tegm.meb.gov.tr/ meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2018b). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı y*önergesi. Tarih:18.09.2018, sayı:16702389. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1974.pdf adresinden erişildi.

MEB, (2018c). *Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf adresinden erişildi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, *42*(190), 361-378. doi: 10.15390/EB.2017.6447

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 32-44.

Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetim etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 421-434.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış. Çev. İ. Erdem, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî* Eğitim Dergisi, *48*(221), 91-122.

Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(14), 21-40.

Şahin, S., Arseven, Z. ve Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, *9*(1), 195-210.

Şanlı Kula, K. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 251-266.

Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. 2015. Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, *14*(55), 161-177.

TEDMEM, (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Ulusoy, K., Topçubaşı, T., Erkuş, B., Gökçedağ, O. ve Coşkun, E. (4-7 Nisan 2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programına katılacak öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *II. Internatıonal Congress of Eurasıan Socıal Scıences (ICOESS)*, Side/Antalya.

UNICEF, (2017). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi. http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNED-copy-2017-0302.pdf adresinden erişildi.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 87-118.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies 10*(3), 1079-1100. doi: 10.7827/TurkishStudies.7788

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 30-41.

Yayla, A. ve Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli derslerin işlevselliği ve öğretmen görüşleri. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları*, 17-28.

Yayla, A. ve Tat, O. (2013). Öğretmen perspektifinden seçmeli ders uygulaması: Problemler ve çözüm önerileri. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları*, 62-71.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. ve Şanlı Kula, K. (2011). Elazığ ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 23*(2), 133-140.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (455-481)

OKUL TEMELLİ (BAZLI) BÜTÇENİN HAZIRLANMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kasım KARAKÜTÜK[1], Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL[2], Pınar ULUTAŞ[3]

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, karakut@education.ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3136-1979.

2 Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, eozdogan@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6876-183X.

3 Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, defnepnr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9226-7428.

Geliş Tarihi: 05.09.2019 **Kabul Tarihi:** 25.11.2019

Öz: Okullara kaynak ayrılmasında kendi planlamalarını gerçekleştirmelerine olanak tanıyan okulu temel alan bütçe uygulamaları, okulların etkin bir biçimde bütçelerini planlamalarını olanaklı kılmaktadır. Okulu temel alan bütçe uygulamalarının verimli uygulanabilmesi için ise süreci yönetecek olan okul yöneticilerinin görüşleri önem taşımaktadır. Bu araştırmada okul temelli bütçe uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama formu aracılığı ile çalışma grubunda yer alan 273 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada okullarda henüz yeteri oranda okul temelli bütçe uygulamasının yapılmadığı, okullarda bütçelerin belirlenmesinde yeterli göstergelerin olmadığı, okulun öğrenci sayısı, fiziki yapısı, gereksinimleri, derslik sayısı, bulunduğu coğrafi bölge-iklim, bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu gibi göstergeler ile okul bütçesinin belirlenebileceği, okulun bütçesinin özellikle devlet kaynaklarından sağlanması gerektiği ve okulların bütçelerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulu temel alan bütçe uygulamalarının yaygınlaştırılması ve eşitliği sağlayıcı bütçe göstergelerinin okul üyelerinin (müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, okulun memurları, veliler) görüşleri ile belirlenmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Okulu temel alan bütçe, okul yöneticileri, okul bütçesi.

THE VIEWS OF SCHOOL MANAGERS REGARDING THE PREPARATION of SCHOOL BASED BUDGET

Abstract:

School-based budget implementations allow schools to plan their budgets effectively, allowing them to make their own plans for allocating resources. The opinions of the school administrators who will manage the process are important for the efficient implementation of the budgetary applications based on the school. In this research, it is aimed to examine opinions of school administrators about school based budget applications. In the research, which was designed with survey model, 273 school administrators were included in the study group through a data collection tool which is developed by the researchers. As a result of the research, it was concluded that there are not enough school-based budget implementations in schools yet. Schools budgets are not sufficient and also there are not enough indicators in determining the budgets. It is defined that budget of the schools should be determined by number of students, physical structure, requirements, number of classrooms, regional and climatic geography, socio-economic status of the environment. Especially, the budget of the school should be provided by the state resources. It can be recommended that the school-based budget implementations should be expanded and the budget indicators based on the equality school should be determined with the opinions of the school members (school administrator, teacher, student, school officials, parents).

Keywords: school based budgeting, school administration, school budget

Giriş

İkinci dünya savaşının ardından başlayan ekonomik bunalım ile birlikte dünya genelinde farklı ekonomik arayışlar başlamıştır. Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Dünya Ticaret Örgütü (WTO) gibi kuruluşlar oluşturularak ülkeler arasında ortak ölçünler (standartlar) oluşturma çabası içerisine girilmiştir. Küresel liderler ve örgütlere göre küreselleşme, finans, ticaret, teknoloji, işgücü, sosyal devlet gibi her alanda etkili olmalıdır (Yolcu, 2007). Bu nedenle her alanda uluslararası düzenlemeleri oluşturacak uygulamalar artırılmıştır. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren devletin rollerinin yeniden düzenlenmesi, çoğunluklu rolünün ekonomik aktörlere bırakılmasıyla birlikte yönetim anlayışında bir değişim yaşanmıştır. Küresel eğilimler olarak sunulan yeniden yapılanma girişiminin niteliğine bakıldığında "kamu yönetimi" anlayışından "kamu işletmeciliği (public management)" anlayışına geçişin önerildiği görülmektedir (Tarhan ve Ezici, 2011). Bu geçişi küresel ekonomik dalgalar ile 1980'lerin başında kamu yönetimi yerine kamu işletimi, 1980'lerde kamu işletimi-

nin yerini yeni kamu işletimi ve 1990'ların sonlarında ise kamu yönetişimi almıştır (Güler, 2003).

Yönetişim uygulamalarıyla birlikte devletin rollerinde köklü dönüşümler yaşandığı, kamu hizmetleri ve harcamalarına farklı bir bakış açısı geldiği görülmektedir. Kamu harcamalarının kısıtlanması, kamu işgörenlerinin azaltılması, kamu hizmetlerinin özel sektör aracılığıyla görülmesi (ihale) yönetişim kavramının yönetim anlayışında yer almaktadır (Stoker, 1998: 17; akt. Güler, 2003). Bunun yanı sıra hizmetlerin parçalara bölünmesi, yerelleşme ve özyönetim anlayışının da yaygınlaştığı dikkati çekmektedir. Tüm kamu hizmetlerinin etkilendiği gibi eğitim hizmeti de değişim sürecinden etkilenmektedir.

Eğitime yüklenen anlam doğrultusunda kaynakların kamu, eğitim hizmetini alan öğrenciler ve aileleri, yerel yönetimler, sivil toplum örgütlerince karşılanması beklenir. Eğitimi bir kamu hizmeti olarak gören toplumların bu gereksinimleri kamu kaynakları aracılığı ile özel bir hizmet olan toplumların ise hizmeti alan kişinin ödemesi ile karşılaması beklenmektedir. Özellikle son elli yılda devletin rolünde yaşanan değişimlerle birlikte eğitimin sosyal mal sayıldığı ve doğrudan tüm harcamaların devletçe sağlanan vergilerce karşılanacağı anlayışın kabul edildiği doğrudan finansman anlayışından, eğitimin karma mal olarak görüldüğü finansman anlayışına (Hesapçıoğlu ve Özcan, 1995) ilişkin bir dönüşüm yaşandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda da özellikle eğitime ayrılan kaynakların ve okul bütçelerinin oluşturulmasında yerelleşme gibi uygulamalara yönelik bir eğilim gözlenmektedir.

1980 sonrasında özellikle neoliberal politikaların etkisiyle merkezi yönetim anlayışından yerinden yönetim anlayışına geçiş çabaları artmıştır. Bu geçiş eğitim hizmetinin sürdürüldüğü kurumlarda da uygulamaya başlanmıştır. Bu doğrultuda okul merkezli yönetim anlayışının yaygınlaştığı ve okulların merkezden tek tip yönetim yerine yerinden yönetim anlayışına yönelik uygulamaların artması son yıllarda dikkati çekmektedir. Kendi kendini yöneten okullar (self managing schools), yerel özerk okullar (locally-autonomous schools), okulların yerel yönetimleri (local management of schools), katılımcı yönetim (participatory decision making/management), yerinden yönetim (decentralisation), yeniden yapılanmış okullar (restructured schools), ortak karar alma (shared decision - making), katılımcı karar alma/ yetkilendirilmiş okullar (devolution) (Ekşi ve Kaya, 2011, 46) okul merkezli yönetim için kullanılan kavramlardan bazılarıdır. Okul merkezli yönetim anlayışında okulun yönetim süreçlerinde planlamadan uygulamaya tüm süreçlere okulda karar verilir. Bu tür bir uygulamada okulların kaynaklarının sağlanmasında da sorumluluk okula yüklenmektedir. Okul kendi kaynaklarını oluşturma sorumluluğunu da yönetişim anlayışından hareketle kendi bulmaya çalışmaktadır.

Okula kendi kararlarını alma, üyelerinin daha fazla söz sahibi olma gibi durumları önemsemesi okul temelli yönetim anlayışını ilgi çekici kılmaktadır. Okul temelli yöne-

tim ile eğitim üyelerinin, okulun amaçlarının belirlenmesi, uygulamaya ilişkin stratejilerin belirlenmesi ve gerekli finansman kaynaklarının öz kaynaklardan sağlanmasına katılmaları planlanmaktadır (Tunç, Bülbül ve Özdem, 2012). Okul temelli yönetim anlayışında iki nokta belirgin olarak dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki kararlara katılım ve kararlarda söz sahibi olma, ikincisi ise bütçedir.

Okul merkezli yönetimde okula ilişkin kararların okulca alınması, okul üyelerinin kararlara katılımı, demokratik bir seçimin olması, akılcı (rasyonel) karar alma sürecinin işlemesini gerektirmektedir (Yalçınkaya, 2004). Okul merkezli yönetimde, okul üyelerinin okulun yönetim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olması söz konusudur. Okul merkezli yönetimde, okulların programlarını kendilerinin yapmaları, para (mali) işlerini esnek bir tutumla yönetmeleri söz konusudur (Şahin, 2003). Okul merkezli yönetim anlayışından hareketle okul temelli bütçeleme kavramı ortaya çıkmış ve Türkiye'de de gündeme girmiştir. Bununla birlikte kullanılan kavramlarla ilgili bir karışıklık da söz konusudur. Bu konuda kullanılmaya başlanan "okul bazlı bütçe" (school-based budgeting) kavramı yerine "okul temelli bütçe" ya da "okulu temel alan bütçe" kavramı kullanılabilir. Okul temelli yönetim anlayışında okulun kaynakları da kendisinin oluşturmaya çalıştığı bir bütçeden bahsedilebilir. Okul temelli (bazlı) bütçeleme, okulun kendi kaynaklarını oluşturması hedeflerine ulaşmada bu kaynakların yönetimini planlaması ve uygulamasını içerir. Okul temelli bütçelemede açıkça tanımlanmış okul hedefleri, güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi, uygulama için gerekli olan süreçleri geliştirme ile işbirliğine dayalı planlama, izleme sistemi ve farklı bütçe geliştirme süreçlerine gereksinim vardır (Poston, 2011). Bu bütçe yönetiminde, okul kendi amaçlarını belirleyebilmekte ve kaynaklarını bu hedeflere ulaşabilmek için kullanmaya yönelik planlayabilmektedir. Okul bütçesi kavramından farklı olarak okul temelli bütçede okulun tüm süreçlerde daha çok söz sahibi olduğundan söz hakkının yanı sıra sorumluluklarının da fazlalaştığından söz edilebilir. Okul temelli bütçeleme aracılığı ile merkezi gücün okula dağıtılması söz konusudur (Wohlstetter ve Kirk, 1995). Gücün dağıtımı ile birlikte okul üyeleri (müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, okulun memurları, veliler) sürece daha fazla katılabilir, yönetim süreçlerinde daha fazla karar alabilirler. Okul bütçeleme sistemi, okulların, en iyi başarıyı yakalamaları için okulları için belirlenmiş olan kaynakların ne şekilde ayrılacağı konusunda karar alırken esnekliğe ve öneme sahip olacakları anlamına gelir (Poston, 2011). Okulların gereksinimleri doğrultusunda harcama yapabilme esnekliğine sahip olabilmeleri birçok açıdan önem taşır. Başlangıç noktasının kaynakların okulun gereksinimlerine göre belirlenmesinin olduğu okul temelli (bazlı) bütçelemede, kaynakların kullanımı konusunda okulların karar yetkisinin en üst düzeyde olması amaçlanmaktadır (Balkar, Öztuzcu ve Akşab, 2019). Ancak bu araştırmada da kullanılan anlamıyla okul temelli bütçe ya da okulu temel alan bütçe ile okulu göz önünde bulundurarak hazırlanması gereken okul bütçesine vurgu yapılmak istenmektedir. Çünkü Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçeden genel müdürlüklere, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine ödenek verilmekte, okullara işgören (personel) ödemeleri için ödenek gönderilmek-

tedir. Uygulamada okulların yıllık bir bütçesi yoktur. Yıl içindeki gereksinimleri için ilkokul ve ortaokul yöneticileri üst birimlerden ödenek isteyememekte, lise müdürlükleri ise bağlı oldukları genel müdürlüklerden belli konularda ödenek isteyebilmektedirler. Ayrıca okul aile birliği geliri dışında okulun ek gelirleri ise tartışmalı bir konudur. Okul temelli bütçe uygulanmaya başlanırsa her okulun yıllık bir bütçesi, giderleri için verilen ödenekler, bu ödeneklerin nereden sağlanacağı belli olacaktır. Ancak yurt dışında eğitimin yarı kamusal bir hizmet olarak görüldüğü uygulamalarda okulun kendi bütçesini oluşturması da söz konusudur. Bu durumda hizmetin yüklenicileri yönetişim yönetimi anlayışına göre yararlanıcılar olduğundan yapı bu biçimde oluşturulmaktadır. Türkiye özelinde değerlendirme yapılırken okulu temel alan bütçe kaynağının eğitimin kamusallığını göz ardı etmeden devlet kaynaklarınca planlanması, eğitimin nitelikli bir şekilde sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır.

Okulun kaynaklarının hangi biçimde belirleneceği, bütçenin finansmanını kimin karşılayacağı, harcamaların nasıl yapılacağı okulu temel alan bütçenin yapılandırılmasında önemlidir. Özellikle okul bütçelerinin karşılayıcılarının kim olacağı (kamu, yarı kamusal, özel) tüm dünyada tartışma konusudur. Eğitim hizmetinin karşılayıcıları, eğitim hizmetine ilişkin durumu da ortaya koymaktadır. Bütçenin finansmanını sağlayıcıların yanı sıra bir okula hangi göstergeler doğrultusunda bütçe ayrılacağına ilişkin farklı uygulamalar gerçekleşse de ideal bir model bulunmamaktadır. Dünya ülkelerinde yaygın olarak bilinen öğrenci başına kaynak dağılımı herkes için nesnel olarak belirli bir bütçeyi belirten okul bütçesi olarak tanımlanabilir. "Sonuçlara dayalı bütçeleme", "adil öğrenci finansmanı", "öğrenci başına bütçeleme", "ağırlıklı öğrenci finansmanı", "sırt çantası" ve "adil öğrenci finansmanı" gibi çeşitli isimlerle de (Snell, 2013) belirtilen öğrenci temelli bütçe ile her öğrenci başına bir maliyet hesaplaması yapılarak, öğrenci başına dolaylı olarak da bir okulun öğrenci sayısına göre okul başına bir bütçe belirlenmektedir. Zockoff (2012) öğrenci temelli bütçenin en çok kullanılan bütçe uygulamaları arasında yer aldığını belirtmektedir. Bu biçimde belirlenen okul bütçesinin hesaplanması ve karşılaştırılması diğer göstergelere göre daha nesneldir. Türkiye'de de dolaylı olarak öğrenci başına bütçenin dikkate alındığı söylenebilir. Öğretmen maaşları merkez bütçeden karşılanmaktadır ve bir okulun öğretmen sayısı öğrenci sayısı ile ilişkili olarak belirlenmektedir. Dolaysıyla uygulamada öğrenci başı değerlerin dikkate alındığını söylemek olanaklıdır. Ancak okul bütçesinin belirlenmesinde okulun diğer bileşenlerinin sayıları, okul büyüklüğü, okulun fiziki durumu, çevrenin sosyo ekonomik durumu gibi birçok durum önemli değişkenler arasındadır. Balkar ve diğerleri (2019) okul temelli bütçenin okulların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan okulların içinde bulunduğu koşullara uygun bir yapının önem taşıdığını belirtmiştir. Okul üyelerinin sayıları, okul büyüklüğü, okulun fiziki durumu ölçülebilir ve karşılaştırabilir göstergelerken sosyo ekonomik durum çok farklı değişkenleri de içinde barındırmaktadır. Sosyo ekonomik farklılıklar özellikle hizmetin tutarının (bedelinin) hizmeti alanlara yüklendiği, yani eğitimin özel bir hizmet ya da yarı özel hizmet olarak algılandığı durumlarda eğitime

erişimdeki eşitsizliği derinleştirir. Önemli olan sorun, sosyo-ekonomik farklılıkla değil, kaynak dağılımındaki değişiklikler yüzünden dinmeyen ayrıma dikkati çekmektedir (Brighouse, 2007). Dolayısıyla merkezden yalnızca öğrenci başına bir maliyeti belirtmek, okul temelli bütçe için yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle okul bütçesinin belirlenmesinde öğrenci başı göstergesinin yanı sıra okulun diğer değişkenlerinin de değerlendirilmesi daha verimli olacaktır.

Okul temelli bütçe Amerika ve Avrupa gibi ülkelerde son elli yıldır uygulamada iken Türkiye'de bu uygulamayı başlatma girişimlerinin olduğu gözlenmektedir. Okul aile birliklerinin etkin duruma getirilmesi bu amaçladır. Onuncu Kalkınma Planı'nda (2013, 32) 154. maddesinde "*Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları artırılacaktır*" hedefine yer verilmiştir. Bu durum okulların okul temelli bütçe konusunda bir başlangıç yapacaklarını göstermektedir. On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019, 138) ise "*Okul gelişim planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılacaktır"* hedefine yer verilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu raporunda okulun finansmanına ilişkin yer verilen hedeflerden biri okul temelli bütçeyi işaret etmektedir (2018, 47): "Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Koşulları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır." Konuyla ilgili diğer hedefler; eğitime ve okullarımıza bağış yapacak kişilerin daha çok bağış yapmaları, özel sektör ve sivil toplum işbirlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanması, Okul Aile Birliği gelirlerinin yeni bir yapıya kavuşturulması gibi eğitimin finansmanını devletin dışındaki kişi ve kuruluşlara yöneltmeyi içeren hedeflerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2015-2019 yılı Stratejik Plan'da okul temelli bütçe sisteminin Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nce başlatılan çalışma ile anaokulu, ilkokul ve ortaokulda pilot olarak uygulamalara başlanacağı belirtilmiştir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce de 2017 yılında bir genelge ile sürecin uygulanmasına başlanmış, ancak temel eğitim düzeyindeki okulların herhangi bir bütçesi olmadığından süreç "tüketime yönelik mal ve malzeme alımları" ile sınırlı kalmıştır. Özdoğan Özbal'ın (2017) araştırmasının sonuçlarına göre ortaöğretim düzeyinde okullara ilkokul ve ortaokullara göre görece bir ödenek ayrılsa da, harcama yetkisi ve esneklik konularında sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir.

Okulu temel alan bütçe sisteminin sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için bu sürecin uygulayıcıları olacak olan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı etkinlik (faaliyet) raporunda pilot uygulamaların gerçekleştiği örneğin okul öncesi bir kuruma devam eden çocukların eğitim sürecinde gereksinim duyacakları tüm kırtasiye ve eğitim materyali listesi, sınıf öğrenci sayısı Türkiye ortalamasında olan bir sınıf düşünülerek hazırlandığı, maliyetlendirildiği ve belirlenen maliyet doğrultusunda okul, ilçe ve ili temel alan (bazlı) bir bütçe hazırlandığı belirtilmiştir. Bir geçişin yaşandığı bu dönemde hesaplamaların hangi gösterge-

lere göre yapılması, hangi değişkenlere dikkat edilmesi, sürece kimlerin katılması ve hangi sorunlara dikkat edilmesi gerektiği konusunda sürecin uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Problemi

Eğitim hizmetinin sürdürülebilmesi için kaynak gereksinimi bulunmaktadır. Okullar için ek gelir elde etmek yıllardır politika yapıcılar açısından zor bir çalışma olmuştur (Guthrie, 1997). Gerek kaynak sağlamak gerekse kaynakların okullara dağılımı eşitsizliği en aza indirgeyebilmek için özenli bir çabayı gerektirir. Türkiye açısından oldukça yeni bir uygulama olan "okul temelli bütçe" kavramı, uygulama öncesinde özenle üzerinde durulması gereken bir konudur. Yurt dışı uygulamalarındaki eğitim hizmetindeki dönüşüm ve hizmetin yüklenicilerinden öte, merkezi yönetim tarafından okula ayrılacak olan bütçenin ne tür göstergeler ile karşılanacağı, tartışmaların asıl noktasını oluşturmaktadır. Özellikle bu süreci yönetecek olan okul üyelerinin görüşleri alınmadan bir uygulamaya gidilmesi sorunlarla karşılaşılma olasılığını artırmaktadır.

Okulların bütçe sorunları ile ilgili yurtiçi (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Zoraloğlu, Şahin ve Şahin, 2004; Karakütük, 2007; Hoşgörür ve Aslan, 2014; Kayıkçı ve Akan, 2014) ve yurt dışı (Hymes, 1982; Superville, 2014) alanyazın incelendiğinde okulların bütçe sorunlarının uzun yıllardır tartışıldığı görülmektedir. Bu tartışmalar okul temelli bütçe uygulamaları da dahil olmuştur (Herman ve Herman, 1997; Hadderman, 2002). Ancak Türkiye özelinde okul temelli yönetim tartışmalarına başlanmış (Tunç ve diğerleri, 2012; Karataş, Korkut ve Kulaksız, 2017) ancak okul temelli bütçe tartışmaları birkaç çalışma ile sınırlı kalmıştır (Taşar, 2009; Balkar ve diğerleri, 2019). Alanyazın incelendiğinde eğitim yöneticilerinin okul temelli bütçeleme hakkındaki görüşlerine ilişkin ise herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uygulamaya geçilmesi konusunda pilot çalışmaları yapılan böylesi önemli bir uygulama konusunda okul yöneticilerinin görüşleri önem taşımaktadır. Bu araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul temelli bütçenin kaynaklarının ne şekilde olması gerektiği, hangi göstergeler dikkate alınarak bütçenin planlanması gerektiği, sürece kimlerin katılması ve ne tür bütçe uygulamaları yapılması gerektiği konusunda güncel bir araştırmanın yapılmamış olmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okulu temel alan bütçe uygulamalarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin devlet tarafından verilen ödeneğin yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?

2. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyi ile okulun ödenek alabilme durumu arasında bir ilişki var mıdır?

3. Okul yöneticileri okul bütçesi ve okul temelli bütçe kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?

4. Okul yöneticilerinin yıllık okul bütçesinin neleri dikkate alarak hazırlanması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Okul yöneticilerinin okul bütçesinin hazırlanmasında kullanılması gereken göstergelere ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Okul yöneticilerinin okul bütçesinin finansman kaynağının neler olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Okul yöneticilerinin okul bütçesinin hazırlanmasında kullanılması gerekli bütçe tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Okul yöneticilerinin okulun bütçe yönetimine katılması gereken kişilere ilişkin görüşleri nelerdir?

9. Okul yöneticilerinin bütçe uygulamalarının okul sorunlarını çözmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

10. Okul yöneticilerinin okullarındaki bütçe ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Eğitim yöneticilerinin okulu temel alan bütçe uygulamalarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modeline uygun biçimde tasarlanmıştır. Veri toplama formunda nicel soruların yanı sıra nitel açık uçlu sorulara da yer verilmiş ve bu araştırmada, nicel boyutta soruların frekans ve yüzdeleri verilmiş ayrıca ki-kare testi ile ilişkiler ortaya konulmuş; nitel boyutta ise açık uçlu soruların değerlendirilmesi yapılmıştır. Açık uçlu sorular arasında nedensel ilişkiler yerine birlikte bulunma ilişkisine bakıldığından (Kuş, 2003) araştırma betimleyici bir araştırma olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yola çıkılmış ve araştırmacılardan birinin katıldığı eğitim kapsamında veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan eğitim yöneticileri Mersin (148), Şanlıurfa (47), Kayseri (22), İstanbul (17), Balıkesir (9), Ankara (4), Siirt (4), Samsun (3), Ordu (3), Çorum (2), Bursa (2), İzmir (1), Trabzon (1), Sakarya (1), Malatya (1), Tokat (1), Aydın (1), Diyarbakır (1), Amasya (1), Çanakkale (1), Van (1), Düzce (1), Tekirdağ (1) illerinde görev yapmaktadır.

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin 123'ü (% 45.1) okul müdürü, 150'si (% 54.9) müdür yardımcısıdır. Bu nedenle bu araştırmada *"okul yöneticisi"* kavramı, araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise müdürü ve müdür yardımcılarını tanımlamaktadır. Çalışma grubundakilerin 231'i (% 84.6) erkek, 42'si (% 15.4) kadındır. Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin 110'u (% 40.3) ilkokulda, 93'ü (% 34.1) ortaokulda, 70'i (% 25.6) ise lisede görev yapmaktadır.

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin eğitim durumları incelendiğinde 5'inin (% 1.8) ön lisans, 204'ünün (% 74.7) lisans, 63'ünün (% 23.1) yüksek lisans ve 1'inin (% 0.4) doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin deneyimleri değerlendirildiğinde ise 114'ü (% 41.8) 1-5 yıl arası, 48'i (%17.6) 6-10 yıl arası, 55'i (% 20.1) 11-15 yıl arası, 30'u (%11) 16-20 yıl arası ve 26'sı (% 9.5) 21 yıl ve üzeri bir deneyime sahiptir.

Çalışma grubunda bulunan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda ise 21'inde (% 7.7) 1-100 öğrenci, 40'ında (% 14.7) 101-200 öğrenci, 27'sinde (% 9.9) 201-300 öğrenci, 34'ünde (% 12.4) ise 301-400 öğrenci, 21'inde (% 7.7) ise 401-500 öğrenci, 23'ünde (% 8.4) 501-600 öğrenci, 15'inde (% 5.5) 601-700 öğrenci, 22'sinde (% 8.1) 701-800 öğrenci, 12'sinde (% 4.4) 801-900, 5'inde (% 1.8) 901-1000 öğrenci, 7'sinde (% 2.6) 1001-1100 öğrenci, 11'inde (% 4.0) 1101-1200 öğrenci, 11'inde (% 4.0) 1201-1300 öğrenci, 8'inde (% 2.9) 1301-1400 öğrenci, 6'sında (% 2.2) 1401-1500 öğrenci ve 10'unda (% 3.7) ise 1501-3500 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları 143 okul 500'den az, 77 okul 501-1000, 43 okul 1001-1500, 10 okul ise 1501-3500 arasında öğrenciye sahiptir.

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmen sayıları değerlendirildiğinde ise 27'si (% 9.9) 1-10, 62'si (% 22.7) 11-20, 49'u (% 17.9) 21-30, 40'ı (% 14.7) 31-40, 33'ü (% 12.1) 41-50, 27'si (% 9.9) 51-60, 11'i (% 4.0) 61-70, 12'si (% 4.4) 71-80, 5'i (% 1.8) 81-90, 5'i (% 1.8) 91-100 ve 4'ü (% 1.5) 101-120 arası öğretmene sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunda bulunan okul yöneticilerinin okulu temel alan bütçeye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için "*Okul Temelli Bütçeye İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*" veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama forumunun oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmış, ardından araştırmacılar tarafından incelenerek forma son biçimi verilmiştir. Hazırlanan formun anlaşılabilirliği konusunda görüş alınabilmesi için bir ilkokul müdürü ile paylaşılmıştır. İlkokul müdürü tarafından soruların anlaşılırlığına ilişkin görüş alındıktan sonra, herhangi bir maddede değişiklik yapılmamış ve form son biçimini almıştır.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen form, kişisel bilgiler, okula ilişkin bilgiler ve okul temelli bütçeye ilişkin olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yirmi beş soru-

nun yer aldığı formun kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, görev, okul türü, öğrenim düzeyi, deneyim bilgileri yer almıştır. Okula ilişkin bölümde ise okulun bulunduğu il, öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler sorulmuştur. Okul temelli bütçeye ilişkin bilgiler bölümünde ise okullarındaki bütçe uygulamalarına ilişkin yedi evet-hayır tipi soruya, beş seçenekli soruya ve dört açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılardan birinin 1 Temmuz- 30 Ağustos 2019 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığınca gerçekleştirilen Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitici Eğitim Kursu'na katılması nedeniyle bu programa katılanların e-posta adreslerinin sağlanması ve bu adreslere e-posta aracılığı ile e-anket linki gönderilerek elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmacılardan birinin bulunduğu ilde e-anket linkini yaygınlaştırmasıyla daha fazla okul yöneticisine ulaşılması sağlanmıştır. Okul yöneticileri araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve bilgisayar ortamındaki anketi doldurmuşlardır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri e-anket aracılığı ile toplandığından bilgisayara kaydı, katılımcının anketi doldurmasıyla doğrudan gerçekleşmiştir. Kaydedilen veriler bir excel dosyasında sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Sıralama ve sınıflama türünde olan verilerin frekans ve yüzdeleri belirtilmiştir. Açık uçlu soruların çözümlenmesinde ise betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, verilerin temalara göre özetlenmesi ve bu temaların yorumlanmasını içeren bir çözümleme türüdür (Özdemir, 2010). Ayrıca çözümlemelerde sıklıkla alıntılara yer verilmiş ve temalar örneklendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin okullarında okul temelli bütçe uygulamasına ilişkin genel bilgilere ve araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Okullarında Okul Temelli Bütçe Uygulaması

Okul yöneticilerine okullarının Milli Eğitim Bakanlığınca "okul temelli (bazlı) bütçe" pilot uygulaması yapılan okul olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin yalnız 3'ü (% 1.1) okullarının uygulama kapsamında pilot okul olduğunu belirtirken, 270'i (% 98.9) okullarının pilot okul olmadığını belirtmiştir.

Çalışma grubunda görev yapan okul yöneticilerine, okullarında okul temelli bütçenin uygulanıp uygulanmadığı sorulmuştur. Okul yöneticilerinin yalnızca 21'i (% 7.7) okullarında okul temelli bütçe kullanıldığını belirtmiştir. Ancak, pilot uygulamalar dışında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda henüz okul temelli bütçeye geçilmediği bilinmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin yanıtlarını ödenek kapsamında değerlendirerek verdikleri düşünülebilir.

Okul yöneticilerinden 162'si (% 59.3) okulunun bir bütçesi olduğunu belirtirken, 111'i (% 40.7) bütçesinin olmadığını belirtmiştir. Bu yanıtlar şu anda okulların bir bütçesinin olmadığı, okullara öğretmen-yönetici-memur aylıklarının ödenmesi için ödenek verildiği bilgisi ışığında değerlendirilmelidir. Bütçesi olmadığını belirten okul yöneticilerinin çoğunluğu ilkokulda görev yapmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Devlet Tarafından Verilen Ödeneğin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Devletçe okullarına sağlanan ödeneklerin yeterliği konusunda ise okul yöneticilerinin 258'i (% 94.5) yetersiz, 15'i (% 5.5) yeterli ödeneğe sahip olduğunu belirtmektedir. Okulların bir bütçesi bulunmamakta ancak okul yöneticileri verilen ödeneğin de yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Madde kaynaklarının miktarının gereksiniminden az olması, eğitim sisteminin sunacağı hizmetlerin niteliğini düşürebileceği için, kaynaklar yeterince ve zamanında sağlanmalıdır (Karakütük, 2003, 159). Bu nedenle okul bütçesine yeterli ve yetersiz olarak görüş belirten okul yöneticilerinin ilkokul, ortaokul ve lisede görev dağılımları incelenmek istenmiştir. Yeterli ve yetersiz görüşünün görev yapılan okula göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Devlet tarafından verilen ödeneğin yeterli olmasına ilişkin okul türlerine göre görüşler

Okul Türü		Devletçe Verilen Ödeneğin Yeterli Olma Durumu		Toplam
		Evet	Hayır	
İlkokul	f	2	108	110
	%	0,7	39,6	40,3
Ortaokul	f	0	93	93
	%	0,0	34,1	34,1
Lise	f	13	57	70
	%	4,8	20,9	25,7
Toplam		15	258	273

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul düzeyindeki okul yöneticilerinin 2'si (% 0.7), ortaokuldaki okul yöneticilerinin hiçbiri, lisedeki okul yöneticilerinin ise 13'ü (% 4.8) devlet tarafından verilen ödeneklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. İlkokul yöneticilerinden 108 (% 39,6)'i, ortaokul yöneticilerinden 93'ü (% 34,1), lise yöneticilerinden ise 57'si (% 20,9) ödeneklerin yeterli olmadığını düşünmektedir. Ortaokul yöneticilerinin hiçbiri devlet tarafından verilen ödeneği yeterli görmezken, lise yöneticilerinin kendi düzeyindeki yöneticilere oranla %18.6 oranında yeterli görmektedir. Elde edilen bulgular, hangi okul düzeyinde görev yapılmasının okulun devletçe verilen ödeneğin yeterliği konusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Düzeyi ile Ödenek Alabilmeleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerine yıl içerisinde ödenek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin 214'ü (% 78.4) yıl içinde ödenek isterken, 59'u (% 21,6) istemediğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin 203'ü (% 74.4) istenilen ödeneği alamazken, 70'i (% 25.6) istedikleri ödeneği alabilmektedir. Okul yöneticilerinin istediği ödeneği alıp almama durumlarının okul düzeyi ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Ödeneği alıp almama durumlarının okul düzeyi ile ilişkili olup olmadığına ki-kare testi ile bakılmıştır. Ki-kare testine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okulun ödenek alma durumunun okul düzeyi ile ilişkisine ait Ki-kare Tablosu

Okul Türü		İstenilen Ödeneği Alma Durumu		Toplam	Sd	χ^2	p
		Evet	Hayır				
İlkokul	f	18	92	110	2	54,085	0,00
	%	6.6	33,7	40.3			
Ortaokul	f	11	82	93			
	%	4.0	30.0	34.1			
Lise	f	41	29	70			
	%	15.0	10.6	25.6			
Toplam		70	203	273			

Çizelge 2 incelendiğinde ilkokul düzeyindeki okul yöneticilerinin 18'i (% 6.6), ortaokuldaki okul yöneticilerinin 11'i (% 4.0), lisedeki okul yöneticilerinin ise 41'i (% 15) istediği ödeneğini alabilmektedir. İlkokul yöneticilerinden 92'si (% 33.7), ortaokul yöneticilerinden 82'si (% 30,0), lise yöneticilerinden ise 29'u (% 10.6) istedikleri ödeneği alamadıklarını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyi ile istedikleri ödenekleri almaları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi 2$= 54,085, p< .05). Gruplar değerlendirildiğinde ise en çok lise yöneticilerinin istedikleri ödeneği aldığı, en az ise ortaokul yöneticilerinin istedikleri ödeneği aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, hangi okul düzeyinde görev yapılmasının istenilen ödeneği alma ile bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum lise düzeyinde görev yapanların ödenek aldıkları için farklılaştığı diğer grupların ise ödenek dahi alamadıkları için görüşlerinde hayır ağırlıklı yanıt verdiklerini ortaya koymaktadır.

Okul Yöneticilerinin Okul Bütçesi ve Okul Temelli Bütçe Kavramına İlişkin Tanımları

Okul yöneticilerine okul bütçesi kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Okul yöneticileri okul bütçesini gereksinim, gelir-gider, ödenek, finansman, bakım onarım

giderleri, okul aile birliği, para, bağış, eğitim öğretim, kurum, öğrenci sayısı, çevre, tasarı, kira gelirleri, yıllık harcama, okul kasası, hesap cetveli, kalkınma katkısı gibi kavramlarla tanımlamalarda bulunmuşlardır. Yapılan tanımlamalar değerlendirildiğinde, yöneticilerin sıklıkla gereksinim ve gelir-gider ile ilişkili tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Okul bütçesine ilişkin yapılan bazı tanımlamalar şöyledir:

> *"Okul bütçesi, öncelikle fiziksel donanımın iyileştirilmesi, tamiratı bakımı, yıl içerisinde gerekli bakım-onarım, okul malzemelerinin iyileştirilmesi, yenilenmesi ve gerekli olanların yenilenebilmesi için gerekli bütçe" (İlkokul, Müdür, Kadın).*

> *"Okulun gelir kaynakları ile giderlerinin hesaplanması" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

> *"Gönüllü velilerden ve yardım kuruluşlarından verilen bağışlar." (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

> *"Okul bütçesi bir eğitim öğretim yılındaki tüm harcamalar." (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

> *"Okulların imkanlarını karşılayacak devlet tarafından okullara verilen para miktarı." (Ortaokul Müdürü, Erkek).*

> *"Okul ihtiyaçları için ayrılan para." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

> *"Veli ve hayırsever bağışları." (Ortaokul Müdürü, Erkek).*

> *"Okula gelen ödenek."(Ortaokul Müdürü, Erkek).*

> *"Okulun yıl içerisindeki her türlü ihtiyacını karşılamaya yönelik hazırlanması gereken bütçe." (Lise Müdür Yardımcısı, Erkek).*

Okul yöneticilerine okul temelli (bazlı) bütçe kavramının kendileri için ne anlama geldiği sorulmuştur. Okul yöneticileri okul temelli bütçeyi "özerk bütçe" (ekonomik açıdan ve harcama yetkisi açısından), "gereksinim duyulan bütçe", "gereksinimleri esas alan bütçe", "okula özgü bütçe" (öğrenci, fiziki durum, çevre vb. birçok özelliğe göre), "önceliklere göre harcanabilen bütçe", "bakanlıktan gelen ödenek", "esnek bir model", "stratejik planı uygulayan bütçe", "hesap verebilirliği ve esnekliği olan bütçe" biçimindeki kavramlarla tanımlamışlardır. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda sunulmuştur.

> *"Okulun kendisi bütçe yaparak, örgütsel hedeflerine ulaşmasının yanı sıra kaynaklarını nerelere ve nasıl harcayacağına karar vermesidir" (İlkokul Müdürü, Kadın).*

> *"Okulun mevcut durumuna göre, ihtiyaç ve harcamalarına göre bütçenin gelmesi ve okulun bu bütçe ile kendini geliştirmesi, ihtiyaçlarını karşılaması." (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

"İhtiyaca göre ödenek gönderimi" (Ortaokul Müdürü, Erkek).

"Okullara öğrenci sayısı kadar devletçe ödenek aktarılması"(Ortaokul Müdürü, Erkek).

"Genel bütçeden okula ayrılan kaynaklar ile okulun kendi kaynaklarından elde edilen gelirlerin okul giderlerini karşılamak üzere planlanması" (Lise Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Okulun bütün ihtiyaçlarını karşılayabilen idarenin kontrolünde fakat nesnel bir biçimde ayrıntılı hesap verebilen bütçe" (Lise Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Her okula aynı bütçe giderleri yerine okulların ihtiyaçlarına göre verilen bütçedir" (Lise Müdür Yardımcısı, Kadın).

"Her okulun kendine özgü ihtiyaçlarını okulun kendi yönetiminin yetki ve sorumluluğu ile karşılamasını esas alan mali bütçe" (Lise Müdürü, Erkek).

Okul yöneticileri okul bütçesini "gereksinim", "gelir-gider", "ödenek", "finansman", "yıllık harcama", "para", "bağış", "okul kasası", "bakım onarım giderleri", "okul aile birliği", "eğitim öğretim", "öğrenci sayısı", "tasarı", "kira gelirleri", "hesap cetveli", "kalkınma katkısı" gibi kavramlarla tanımlarken okul temelli bütçeyi daha çok okula özgü olan kavramlarla tanımlamaya çalışmışlardır. *Okul temelli bütçe* de "özerk bütçe", "gereksinim duyulan bütçe", "gereksinimleri esas alan bütçe", "okula özgü bütçe", "önceliklere göre harcanabilen bütçe", "bakanlıktan gelen ödenek", "esnek bir model", "stratejik planı uygulayan bütçe" gibi okulun kendine özgü kararlar alabileceği bir bütçe tanımlaması yaptıkları görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Yıllık Bütçe Hazırlanırken Dikkate Alınması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine okullarının yıllık bütçelerinin nasıl hazırlanması gerektiği sorulmuştur. Okul yöneticileri okulun bütçesinin okul üyelerinin görüşleri alınarak, planlama yapılarak, gereksinimlere göre, geçmiş yılların çözümlemesi yapılarak, okul müdürü tarafından, bağış ve kira gelirleri ile okulun özelliklerine göre (okulun fiziki durumu, içinde bulunduğu çevre vb.), öğrenci başına, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden, stratejik plan doğrultusunda, komisyon kurularak, öğretmenler kurulunda, üst yönetimin okul ziyaretleri ile, yerel paydaşlarla, ivedilik (aciliyet) durumuna göre hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Görüş belirten birkaç okul yöneticisinin görüşleri şöyledir:

"Planlama doğrultusunda eksikler belirlenip yıllık bütçe hazırlanmalıdır" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Okul yönetiminin ve okulun ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmalıdır" (İlkokul Müdürü, Erkek).

"Geriye doğru okulun 4 yıllık gelir ve gider tablosuna bakılabilir ve artı beklendik ve beklenmedik ihtiyaçlar için ise ek olarak belli bir miktar okulun hesabına para ayrılabilir" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Temelde öğrenci sayısı, personel sayısı, bina yaşı ve büyüklüğü, iklim şartları, ısınma şekli, öğretim şekli gibi etkenler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır" (İlkokul Müdürü, Erkek).

"Bir önceki yıllar değerlendirilerek, yeni dönem göz önünde bulundurularak ve kaynaklara göre hazırlanmalı" (İlkokul Müdürü, Kadın).

"Tüm gelir gider kalemleri planlanıp hesaplanmalıdır" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Okulun gerçek ihtiyaçlarının belirlenerek ihtiyaçlar doğrultusunda merkezden bütçenin hazırlanması gerekir" (İlkokul Müdürü, Erkek).

"Sene başında bir plan doğrultusunda ihtiyaç duyulan ve olası ihtiyaçları da göz önünde bulundurarak hazırlanmalı" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın).

"Veli, çevre, okullar ve öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır" (İlkokul Müdürü, Erkek).

"Tüm kalemler öncelikle okulun fiziki koşullarına göre sınıflandırılmalıdır. Çünkü 15 kişilik bir sınıfla 30 kişilik bir sınıf ayrı temizlik, aydınlatma, ısıtma giderine ihtiyaç duyacaktır"(İlkokul Müdürü, Kadın).

"Her okulun yıllık çalışmaları için yapılan faaliyet planlarına göre hazırlanmalı. Ayrıca yıllar içinde eskiyen değişen okul bina donanım içinde de ara dönemlerde ilave bütçe verilmeli" (Lise Müdürü, Erkek).

Okul üyeleri sürecin içerisinde oldukları ve diğer okul üyelerinin görüşlerini aldıkları bir süreci gerçekleştirmek istemektedir. Bazı okul yöneticilerinin okulun özelliklerine göre bir planlama yapılması gerektiğini belirtmeleri önemli bir bulgu olarak dikkati çekmektedir.

Okul Yöneticilerinin Okul Bütçesinin Hazırlanmasında Kullanılması Gereken Göstergelerine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine şu anda okul bütçelerinin hangi göstergeler doğrultusunda hazırlandığı sorulmuştur. Okul yöneticileri okullarının bütçelerinin

- Okulun öğrenci sayısı (108),
- Okulun fiziki yapısı (80),
- Okulun gereksinimleri (75),

- Elektrik, su ve doğalgaz (10),
- Okul aile birliği gelirleri (63),
- Okulun derslik sayısı (62),
- Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu (44),
- Bir önceki yılın bütçesi (40),
- Okulun bulunduğu il (32),
- Okul müdürünün performansı (30),
- Öğrencilerin akademik başarısı (12),
- Bir üst öğrenim basamağına öğrenci yerleştirme durumu (11),
- Elektrik, su ve doğalgaz (10),
- Personel sayısı (6),
- Bakım onarım gereksinimleri (2)
- Bakanlık takdiri (2) gibi ölçütler doğrultusunda belirlendiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin yanıtları arasında 39 kişi ise hiçbir göstergenin dikkate alınmadığını belirtmiştir. Dokuz yönetici ise okullarına herhangi bir bütçe ayrılmadığından gösterge belirtemediklerini dile getirmiştir.

Okul yöneticilerine idealde okul bütçelerinin hangi göstergeler doğrultusunda hazırlanması gerektiği sorulduğunda şu göstergeler belirtilmiştir:

- Okulun öğrenci sayısı (245),
- Okulun fiziki yapısı (231),
- Okulun gereksinimleri (239),
- Okulun derslik sayısı (201),
- Okulun bulunduğu coğrafi bölge-iklim (184),
- Okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu (171),
- Okul aile birliği gelirleri (139),
- Okulun öğretmen sayısı (131),
- Bir önceki yıl ayrılan bütçe/ödenek+enflasyon (113),
- Gelişmiş ülkelerdeki okul bütçeleri (69),
- Okulun bulunduğu il (60),

- Okuldaki öğretmenlerin performansı (47),
- Öğrencilerin akademik başarısı (46),
- Okul müdürünün performansı (44),
- Okulun bir üst eğitim kademesine öğrenci yerleştirebilmesi (35).

Okul yöneticilerinden 36'sı ise "diğer" yanıtını vermiş ancak herhangi bir açıklama eklememiştir. Okul yöneticileri şu anda okul bütçelerinin ağırlıklı olarak okulun öğrenci sayısına göre belirlendiğini belirtmektedirler. Okul müdürleri okul temelli bütçede de yine bu göstergenin yer almasını bunun yanı sıra ağırlıklı olarak okulun fiziki yapısı, gereksinimleri, derslik sayısı, okulun bulunduğu coğrafi bölge ve okulun çevresinin sosyo ekonomik durumu gibi göstergelerin de ağırlıklı olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşündedirler.

Okul Yöneticilerinin Okul Bütçesinin Finansmanına (Kaynaklarına) İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okullarının bütçesinin finansmanının nereden sağlanması gerektiği sorulmuştur. Okul yöneticilerinin okulun finansmanının nereden karşılanması gerektiği konusunda şu görüşleri belirtmişlerdir;

- Devlet (Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü) (248),
- Yerel yönetimler (171),
- Okulun kantin, yemek, taşıma ihaleleri gelirlerinden pay (161),
- Eğitim hizmetini alan öğrenci velileri (104),
- Dernek, vakıf ve benzeri gönüllü kişi ve kuruluşlar (74),
- İl özel idareleri (54),
- Uluslararası kuruluşlar (IMF, Dünya bankası vb.) (43).

Okul yöneticilerinden 38'i ise "diğer" seçeneğini işaretlemiş ancak herhangi bir açıklama belirtmemiştir. Okul yöneticilerinin tümüne yakını Devlet (Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü) tarafından okul finansmanının sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Kamu tarafından finansman kaynaklarının sağlanması okul yöneticilerinin ortak görüşü olarak yorumlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu raporundaki "*Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır"* hedefinin okul yöneticilerinin ortak görüşünü destekleyen bir hedef olarak yorumlanabilir.

Okul Yöneticilerinin Okul Bütçesinin Hazırlanmasında Kullanılması Gereken Tekniğe İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okul temelli bir bütçede bütçenin yönetiminin hangi bütçe tekniğine göre tasarlanması gerektiği sorulmuştur. Okul yöneticilerine seçenekler açıklamaları ile şu şekilde verilmiştir:

- Programlama-Bütçeleme Sistemi (PPBS) (bütçeyle belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek hizmet programları ve bunların alt-program, faaliyet/proje sınıflaması ile faaliyet/proje aşamasından başlayarak hizmetlerin maliyet-fayda analizleri yapılır. Alternatif programlardan en uygun olanı seçilerek, bütçeyle kaynak-hizmet ilişkisi kurulur).

- Program Bütçe (hizmetlerin plan-programa bağlanarak gerçekleştirilmeye çalışılması).

- Klasik bütçe (bütçe ödeneği türünün bölüm ve maddeler olarak ayrıntılı belirtilmesi).

- Torba Bütçe (ödeneklerin oldukça geniş kapsamlı kategorilere göre değerlendirilmesi, harcamaların nerelere yapıldığı ile ilgili bir kısıtlama olmaması).

- Performans Esaslı Bütçe (mali yıl için ödeneklerle amaçlarını gerçekleştirme derecelerinin ortaya konulması).

- Sıfır Tabanlı Bütçe (önceki yılın ödenekleri dikkate alınmadan hareket edilerek okula ödenek ayrılması).

Okul yöneticileri okul temelli bütçenin Planlama-Programlama-Bütçeleme Sistemi (PPBS) (101), Program Bütçe (54), Klasik bütçe (43), Torba Bütçe (35), Performans Esaslı Bütçe (24), Sıfır Tabanlı Bütçe (16) teknikleri kullanılarak hazırlanmasını farklı bütçeleme tekniklerinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden 101 yanıt ile en fazla görüş alan Planlama-Programlama-Bütçeleme Sistemi ve ondan sonra belirtilen Program Bütçe (54) ile okul yöneticilerinin bütçeyle kaynak-hizmet ilişkisi kurulduğundan, planlamalarını daha sistematik yapabilecekleri düşünülmektedir. Oysa uygulanmakta olan bütçeleme tekniği, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre uygulanan edime dayalı (performans esaslı) bütçe tekniğidir.

Okul Yöneticilerinin Okulun Bütçe Yönetimine Katılması Gereken Kişilere İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okullarının bütçe yönetimi süreçlerine kimlerin katılması gerektiği sorulmuştur. Okul yöneticileri şu kişileri belirtmişlerdir:

- Okul müdürü (101),

- Milli Eğitim Bakanlığı (45),

- Okul aile birliği (37),
- İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü (34),
- Okulun öğretmenleri (21),
- Maliye bakanlığı (11),
- Yerel yönetimler (belediye, köy yönetimleri) (9),
- Eğitim hizmetini alan öğrencilerin velileri (5),
- Okula yardım yapan gönüllü kişiler (3),
- Okulun memurları (3),
- Okulun öğrencileri (2)
- Okulun akademik danışmanlarının (2)

Okul yöneticilerinin yanıtları değerlendirildiğinde 101 yanıt ile en fazla kendilerinin bu yönetim sürecini gerçekleştirmeleri gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Diğer yanıtların sıklıkları değerlendirildiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Aile Birliği ve İl-ilçe Milli Eğitim müdürlüklerinin de sürecin içerisinde yer alması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Sıklık derecesinin en az olduğu kişiler ise akademik danışmanlar ve öğrencilerdir.

Okul Yöneticilerinin Bütçe Uygulamalarının Okulun Sorunlarını Çözmesine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okullarında uygulanmakta olan bütçeleme uygulamalarının okullarının sorunlarını ne oranda çözdüğü sorulmuştur. Okul yöneticilerinin 123'ü az, 101'i kısmen, 34'ü orta ölçüde, 14'ü büyük ölçüde ve 1'i ise tam olarak çözdüğünü belirtmiştir. Yalnızca bir okul yöneticisinin okullarında uygulanan bütçeleme uygulamalarının okul sorunlarını tam olarak çözdüğünü, on dördünün büyük ölçüde, büyük çoğunluğunun ise az-kısmen seçeneğini belirtmiş olması, okul bütçesinin hazırlanması konusunda karar vericilerin değerlendirmesi gereken önemli bir bulgudur. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin sorun yaşama durumlarının okul düzeyi ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Sorun yaşama durumlarının okul düzeyi ile ilişkili olup olmadığına ki-kare testi ile bakılmıştır. Ki-kare testine ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyi ile okullarındaki bütçe uygulamalarının sorunlarını çözmeleri ile ilişkisine ait Ki-kare tablosu

Okul Türü		Sorun Çözme Durumu			Toplam	sd	χ^2	p
		Az-Kısmen Ölçüde	Orta Ölçüde	Büyük-Tam Ölçüde				
İlkokul	f	99	9	2	110	4	28,061	0,00
	%	36.3	3.3	0.7	40.3			
Ortaokul	f	82	7	4	93			
	%	30	2.6	1.5	34.1			
Lise	f	43	18	9	70			
	%	15.8	6.6	3.3	25.6			
Toplam					273			

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul düzeyindeki okul yöneticilerinin 99'u (% 36.3), ortaokuldaki okul yöneticilerinin 82'isi (% 30), lisedeki okul yöneticilerinin ise 43'ü (% 15.8) okullarındaki bütçe uygulamalarının okullarındaki sorunları az-kısmen çözdüklerini belirtmektedir. İlkokul yöneticilerinden 2'si (% 0.7), ortaokul yöneticilerinden 4'ü (% 1.5), lise yöneticilerinden ise 9'u (% 3.3) bütçe uygulamalarının sorunlarını büyük-tam ölçüde çözdüğünü belirtmiştir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul düzeyi ile bütçe uygulamalarının okullarındaki sorunları çözmesi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi 2$= 28,061 p< .05). Özellikle ilkokul ve lise yöneticileri arasındaki fark dikkati çekmektedir. Lise yöneticilerinin kendi içindeki oranı değerlendirildiğinde %61'i bütçe ile sorunlarını az-kısmen çözdüğünü belirtirken, ilkokul yöneticilerinin %90'ı bütçe ile sorunlarını az-kısmen çözdüğünü belirtmektedir. Elde edilen bulgular, hangi okul düzeyinde görev yapıldığının okullardaki sorunların çözümü ile ilişkisinin olduğunu göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Bütçe ile İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okullarında bütçe-ödenek konularında karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Okul yöneticileri sorunlarını şu şekilde belirtmişlerdir;

- Bütçe ödenek yetersizliği (109),
- Herhangi bir bütçelerinin-ödeneklerinin olmayışını (54),
- Gereksinimlerini karşılayamamalarını (30)
- Ödeneklerin geç verilmesi (24),
- Veli katkısının olmayışını (24),

- Altyapı için ödenek eksikliklerinin oluşu (15),
- Eğitim öğretimin aksaması (11),
- Kaynakların ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkisinde olması (9),
- Bakım onarım sorunları (8),
- Bağışların yetersizliğini (6),
- Okul aile birliği ile yönetim çakışmasını (5),
- Kendilerinin harcama yetkisine sahip olmadıklarını (5),
- Harcama kalemlerinde sıkıntı olması (4),
- Ödeneklerin zamanında verilmemesi (4),
- Gelir kalemlerinde aksaklık olması (3),
- Ödeneklerin adil dağıtılmaması (3),
- Temizlik maliyetlerinin karşılanmadığını (3),
- Bürokrasi nedeniyle sürecin uzaması (2),
- Personel hizmeti alamadığını (2),
- Kendine özsaygısını kaybettiğini (2),
- Okul yönetimi ve veli arasında çatışma yaşandığını (1),
- Müdürün bütçede söz sahibi olmadığını (1),
- Bütçe yönetimine ilişkin yeterliğe sahip olmadığını (1),
- Planlama yapamadığını (1)
- Öğrencilere destek sağlayamadığını (1)

Dokuz okul yöneticisi ise herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak finansman ve bütçenin yönetimi konularında sorun yaşadığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin birkaçının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Var olan durumun iyileştirilmesi ve yeni fiziksel durumlar, eğitim-öğretim mekanları oluşturabilmek için yeterli bütçe yoktur. Okul aile birliklerinin Bakanlık tarafından belirlenen aidatlar enflasyon düşünülmeden belirlendiği için çok yetersiz kalıyor" (İlkokul Müdürü, Kadın).*

> *"Zamanında ödenek gelmiyor"(Ortaokul Müdür Yardımcısı, Erkek).*

"Okulun hiçbir ihtiyacı tam anlamıyla karşılanamamaktadır. İdareciler eğitim öğretim faaliyetlerinden ziyade okul ihtiyaçlarını karşılamak için enerjilerini bu yönde harcamaktadırlar" (Ortaokul Müdürü, Erkek).

"Velilerden katkı alınmamakta giderler zamanında karşılanamamakta" (Ortaokul, Müdürü, Erkek).

"Genellikle ödenekler zamanında gönderilmemekte ve ödenek sıkıntısından bahsedilmekte. Eğitime ayrılması gereken genel bütçenin farklı alanlara kanalize edilmesi eğitim öğretim hizmetlerini aksatıyor" (Lise Müdür Yardımcısı, Erkek).

"Bakım onarım ve eğitim öğretimin geliştirilmesi noktasında olumsuz" (Lise Müdürü, Erkek).

"Aidat olmadığı için okulda bir tamir için paramız olmuyor" (Lise, Müdür Yardımcısı, Kadın).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

"Okulu temel alan bütçe" diğer bir deyişle okul temelli bütçe uygulamalarıyla ilgili Türkiye'de uygulama hazırlıkları başlamıştır. Onuncu Kalkınma Planı'nın 154. Maddesinde "Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları artırılacaktır", Onbirinci Kalkınma Planı'nda ise "Okul gelişim planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılacaktır" hedeflerine yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 2015-2019 yılı Stratejik Plan'da okul ve kurumlara yetki, sorumluluk ve görev devri ile verimliliklerin artması ve farklı kurumlar ile işbirliği içinde okul temelli bütçeleme sistemine geçileceği belirtilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu raporunda okul temelli bütçeye geçişe yönelik uygulamaların başlanacağı yönünde hedefler yer almaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ise bazı okullarda okulu temel alan bütçe uygulamalarına ilişkin pilot çalışmalar yapılırken okulların büyük çoğunluğunun henüz bir bütçeye sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumdaki okullarda okulu temel alan bir bütçe uygulamasından öte bir bütçeye sahip olmaları önem taşımaktadır. Özellikle ilkokul düzeyindeki okul yöneticilerinin okulların bütçe/ödenek sorunları ile daha yoğun karşılaştığı dikkati çekmektedir.

Okullarda bütçenin olmamasının yanı sıra, olan okulların bütçelerinin de eğitim hizmetinin sürdürülmesi için yeterli olmadığı sorunu çıkmaktadır. Yapılan birçok araştırmada da (Kavak ve diğerleri, 1997; Özdoğan Özbal, 2017; Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019) okul bütçelerinin yetersizliğinin okullar için önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütçe eksikliği, yetersizliği gibi durumlar okulların yönetim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Okul yöneticilerinin okul bütçesi tanımları incelendiğinde "gereksinim", "gelir-gider", "ödenek", "finansman", "bakım onarım

giderleri", "okul aile birliği", "para", "bağış", "eğitim öğretim", "öğrenci sayısı", "çevre", "tasarı", "kira gelirleri", "yıllık harcama", "okul kasası", "hesap cetveli", "kalkınma katkısı" sözcükleri dikkati çekmektedir. Okul yöneticileri yönetişim anlayışından çok sosyal devletin gereği olan gereksinimlerin karşılanmasına yönelik tanımlamalarda bulunmuşlardır. Okul yöneticilerinin tanımlamalarında kar amacı güden, rekabeti artırıcı ya da ihale anlayışı yer almamaktadır.

Okul temelli bütçe, okulu temel alan bütçe boyutunda ise okul yöneticileri "özerk bütçe" (ekonomik açıdan ve harcama yetkisi açısından), "gereksinim duyulan bütçe", "gereksinimleri esas alan bütçe", "okula özgü bütçe" (öğrenci, fiziki durum, çevre vb. birçok özelliğe göre), "önceliklere göre harcanabilen bütçe", "bakanlıktan gelen ödenek", "esnek bir model", "stratejik planı uygulayan bütçe", "hesap verebilirliği ve esnekliği olan bütçe" gibi kavramlar kullanmaktadır. Okul temelli bütçede okul yöneticileri ekonomik açıdan ve harcama yetkisi açısından özerk olmayı istemektedirler. Ancak yönetişim anlayışında özerk bir bütçeden kasıt okulun kendi kaynaklarını oluşturduğu bir bütçedir. Poston (2011) en iyi başarıyı elde edebilmek için okulların kaynakların nasıl ayrılacağına ilişkin esnekliğin önemini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin yanıtları ise kararlarında özerk ve esnek olmaya vurgu yapmaktadır. Kaynakların çevre finansörlerce sağlanması, okulun farklı finans kaynakları bulma çabası içerisine girmesi ile özerk olmaları olanaklı görünmemektedir. Finansman kaynaklarının yerelleşmesinin, okulların özerkliğine engel olduğu ve okulların çevrelerindeki yerel finansörlerin kontrolüne yönlendirmektedir (Bache, 2003, akt. Tunç ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra "gereksinimleri esas alan", "gereksinim duyulan bütçe" kavramları dikkati çekmektedir. Okul yöneticileri devletten gereksinim duydukları kaynağı okulu temel alan okul temelli bütçe olarak görmektedirler.

Okulun bütçe sisteminde okulun kendine özgü özelliklerin belirlenmesi ve okul bütçesinin sürdürülmesi sürecinde kaynakların nasıl sağlanacağı ve hangi göstergelerin dikkate alınacağı önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında yöneticiler; okul üyelerinin görüşleri alınarak, planlama yapılarak, gereksinimlere göre, geçmiş yılların çözümlemesi yapılarak, okul müdürü tarafından, bağış ve kira gelirleri ile okulun özelliklerine göre (okulun fiziki durumu, içinde bulunduğu çevre vb.), öğrenci başına, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden, stratejik plan doğrultusunda, komisyon kurularak, öğretmenler kurulunda, üst yönetimin okul ziyaretleri ile yerel paydaşlarla, ivedilik durumuna göre okul bütçelerinin oluşturulabileceğini düşünmektedirler. Yöneticiler, okulun öğrenci sayısı, okulun fiziki yapısı, okulun gereksinimleri, okulun derslik sayısı, okulun bulunduğu coğrafi bölge-iklim, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu, okul aile birliği gelirleri, okulun öğretmen sayısı, bir önceki yıl ayrılan bütçe/ödenek+enflasyon, gelişmiş ülkelerdeki okul bütçeleri, okulun bulunduğu il, okuldaki öğretmenlerin başarımı (performansı), öğrencilerin akademik başarısı, okul müdürünün başarımı (performansı), okulun bir üst eğitim kademesine öğrenci yerleştirebilmesini okulun bütçesinde belirlenebilecek-

ler arasında önermektedir. Öğrenci başına kaynak dağılımı en çok belirtilen ve herkes için nesnel olarak belirli bir bütçeyi belirten okul bütçesi olarak vurgulanmıştır. Herkes tarafından hesaplaması ve karşılaştırılması kolay bir süreçtir. Okulun diğer üyelerinin sayıları, okul büyüklüğü, okulun fiziki durumu, çevrenin sosyo ekonomik durumu gibi birçok durum okula özgü bütçe oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Balkar ve diğerlerince (2019) tarafından yapılan araştırmada okul temelli bütçenin okulların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan okulların içinde bulunduğu koşullara uygun bir yapının önem taşıdığı belirtilmiştir.

Yöneticiler okul finansmanının ağırlıklı olarak Devlet (Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü), yerel yönetimler ve okulun kantin, yemek, taşıma ihaleleri gelirlerinden pay sağlanarak karşılanması görüşündedirler. Yöneticiler ağırlıklı olarak, eğitimin kamusal bir hizmet olduğu ve ağırlıklı olarak devlet tarafından karşılanması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Oysa uygulanması planlanan okulu temel alan bütçe yapısında, okula bir bütçe ayrılmasında öte okul kendi kaynaklarını oluşturmaktan sorumludur.

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak okul temelli bütçe sisteminde okulun bütçesinin Planlama-Programlama-Bütçeleme Sistemi (PPBS) ve program bütçe ile gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Planlama-Programlama-Bütçeleme Sistemi ve program bütçe hizmet maliyet ilişkisinin kurulduğu bütçe sistemleridir. Plan-programa bağlı kalarak gerçekleştirilen bu bütçe sistemlerinde (Karakütük, 2016) belirli bir zaman diliminde hizmetin gerçekleştirilmesi ve bütçenin buna göre planlanması söz konusudur.

Yöneticiler bütçenin yönetim sürecinde okul müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, okul aile birliği, il-ilçe milli eğitim müdürlüğü, okulun öğretmenleri, Maliye bakanlığı, yerel yönetimleri (belediye, köy yönetimleri), eğitim hizmetini alan öğrencilerin velileri, okula yardım yapan gönüllü kişiler, okulun memurları, okulun öğrencileri ve okulun akademik danışmanlarının yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Özdoğan Özbal'ın (2017) araştırmasında da okulun bütçe yönetim sürecinde benzer kişi ve kurumların yer almasına ilişkin lise yöneticilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Yöneticilerin belirttiği kişiler incelendiğinde ağırlıklı olarak okul üyeleri ve devletin bütçe sağlayıcıları olduğu görülmektedir.

Yöneticiler bütçe nedeniyle bütçe/ödenek olmayışı, bütçe/ödenek yetersizliği, gereksinimlerin karşılanamaması, ödeneklerin geç verilmesi, veli katkısının olmayışı, ödenek eksikliklerinin oluşu, eğitim öğretimin aksaması, kaynakların ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkisinde olması, bakım onarım sorunları, bağışların yetersizliği, okul aile birliği ile yönetim çakışması, harcama yetkisine sahip olamamaları, harcama kalemlerinde sıkıntı yaşamaları, ödeneklerin zamanında verilmemesi, gelir kalemlerindeki aksaklık, ödeneklerin adil dağıtılmaması, temizlik maliyetlerinin karşılanmaması, bürokrasi nedeniyle sürecin uzaması, personel hizmeti alamama, kendine özsaygısını

kaybetme, okul yönetimi ve veli arasında çatışma, bütçe yönetimine ilişkin yeterli olamama, planlama yapamama ve öğrencilere destek sağlayamama konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zoraloğlu ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırmada da personel giderleri dışında bulunan neredeyse tüm gereksinimlerin özel kaynaklarla karşılandığı ve bütçenin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakütük ve Özdoğan Özbal'ın (2019) araştırmasında da okul yöneticilerinin sorunları arasında plansızlık, yönetici ve öğretmenin bütçe yeterliği, bütçe-kaynak yetersizliği sorunlarının bulunduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okulu temel alan bütçe uygulamalarının Türkiye'de henüz tam uygulanmadığı, bütçe uygulamasında sorunlar yaşandığı, bütçelerin belirlenmesindeki göstergelerin yeterli oranda kullanılmadığı ve okul bütçelerinin devlet tarafından karşılanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Okulu temel alan bütçenin okullarda uygulanarak, bütçe temelli sorunların en aza indirgenmesi için Türkiye'ye özgü okul temelli bütçe göstergelerinin okul yöneticilerinin görüşleri alınarak belirlenmesi ve bu göstergelerin okullarda uygulanarak eğitim hizmetini nitelikli biçimde sürdürülmesine katkı sağlaması önerilebilir.

Kaynakça

Balkar, B., Öztuzcu-Küçükbere, R. ve Akşab, Ş. (2019). Okul Bazlı Bütçeleme (OBB) Uygulamasının Okul Geliştirme İşlevi Açısından Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *12*(2), 727-756.

Brighouse, H. (2007). Educational Justice and Socio-Economic Segregation in Schools. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575-590.

Chan, L. (1997). School-based budgeting: A cost-benefit model. Reports - Evaluative. https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED422628 adresinden ulaşılmıştır.

Ekşi, H. ve Kaya, M. (2011). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 45-60.

Guthrie, J. (1997). School finance: fifty years of expansion. *The Future of Children*, 7(3), 24-38. doi:10.2307/1602443.

Güler, Ayman B. (2003) *Yönetişim: Tüm İktidar Sermayeye*, Ankara: Praksis, Kış Bahar, 9, 93-116.

Hadderman, M. (2002). *School-based budgeting*. Teacher Librarian, 30(1), 27.

Herman, J. L., and Herman, J. L. (1997). School-Based Budgets: Getting, Spending, and Accounting. Technomic Publishing Company, Inc., 851 New Holland Ave., Box 3535, Lancaster, PA 17604.

Hesapçıoğlu, M. ve Özcan, H. (1995). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 149-167.

Hoşgörür V. ve Arslan İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği), *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 91-102.

Hymes, D. L. (1982). *School Budgeting: Problems and Solutions*. AASA Critical Issues Report.

Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf adresinden alınmıştır.

Kalkınma Bakanlığı (2019) Onbirinci Kalkınma Planı 2019-2023, www.sbb.gov.tr//wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf adresinden alınmıştır.

Karakütük, K. (2007). Üniversitelerin Bütçe Yönetimi Sorunları, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül, Tokat.

Karakütük, K ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 33-60.

Karakütük, K. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Bölüm V. Editör: Veysel Sönmez, Genişletilmiş Üçüncü Basım, Ankara: Anı Yayıncılık, 143-181.

Karakütük, K. (2019). *Eğitim Planlaması*. Ankara: PEGEM Akademi.

Karataş S, Korkut G., Kulaksız S., (2017), "Eğitim Yöneticilerinin Okul Temelli Yönetim Anlayışının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Nitel Bir Bakış", *Journal of Research in Education and Teaching*, VI: 311-326.

Kavak, Y., Ekinci, E., ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 309-320.

Kayıkçı G. ve Akan D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 1, 237-255

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan Raporu, 29.08.2019 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2017). Okul bazlı bütçeleme kılavuzu. https://igdir.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/24142809_klavuz.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Mutluer, M., K., Öner E. ve Kesik, A. (2011). *Bütçe Hukuku,* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özdoğan Özbal, E. (2017). Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 151-170.

Poston, W. K. (2011). *School budgeting for hard times: Confronting cutbacks and critics*. California: Corwin Press.

Snell, L. (2013). *A handbook for student-based budgeting, principal autonomy and school choice*. Los Angeles, CA: Reason Foundation.

Superville, D. R. (2014). School budget problems have deep roots in Philadelphia. *Education Week*, 33(30), 18.

Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 582-605.

Tarhan, A. B., ve Ezici, E. (2011). Kamu hizmetlerinin üretiminde yeni kamu yönetimi anlayışı ve toplam kalite yönetimi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3 (2), Issn:1309-8012.

Taşar, H. H. (2009). Kamu İlköğretim Okullarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalında(demand-side) okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı: Dünyadaki uygulamalar ve Türkiye projeksiyonu (Adıyaman örneği), (Yayımlanmamış doktora tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,. Gaziantep.

Tunç, B., Bülbül, T. ve Özdem, G. (2012). Okul Temelli Yönetim Girişimlerinin Niteliğini Anlamaya Yönelik Bir Çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(12), 25-42.

Wohlstetter, P., and Odden, A. (1992). Rethinking school-based management policy and research. *Educational Administration Quarterly*, *28*(4), 529-549.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, *5*(2), 21-34

Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 113-130.

Yolcu, H. (2007). Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zockoff, N. (2012). Smart school budgeting: Resources for districts. *Rennie Center for Education Research & Policy*, 1-33.

Zoraloğlu, İ., Şahin, İ. ve Şahin Fırat, N. (2005). İlköğretim Okullarında Kaynak Sorunu, *Eğitim Bilim Toplum*, 3 (12), 86-101.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (483-519)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM: TEMEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ertuğ CAN[1], Şeyda KILIÇ[2]

* Bu araştırma, Doç.Dr.Ertuğ Can danışmanlığında tamamlanan, 2. Yazarın Yüksek Lisans Tez çalışmasından üretilmiş olup, 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen VI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

1 Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-0885-9042.

2 Uzman, Şeyda KILIÇ, Sağlık Bakanlığı, Edirne İl Sağlık Müdürlüğü, kuranseyda@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-7794-995X.

Geliş Tarihi: 05.09.2019 **Kabul Tarihi:** 06.12.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne ili Merkez ilçesine bağlı resmî bağımsız anaokulları ve anasınıfı bulunan okullarda görevli 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre, öğrenci aidatlarının düzenli ödenmemesi ve okulların bütçe yetersizliği ekonomik sorunlar arasında görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ailelerin okul öncesi eğitime yeterli desteği ve ilgiyi göstermemesi nedeniyle, eğitim sürecinde sorunlar yaşandığını belirtmektedirler. Öğretmenlere göre, rehberlik ve denetim sistemindeki yetersizlikler, öğretmenlerin teneffüs sürelerinin olmaması, ikili eğitim uygulaması, personel yetersizliği ve mevzuat yetersizliği okul öncesi eğitimdeki temel sorunlar arasındadır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak, okul öncesi eğitimin giderlerinin devlet tarafından karşılanması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikaları, temel eğitimin sorunları, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

PRE-SCHOOL EDUCATION: BASIC PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract:

The purpose of this research, according to teacher opinions, determine the basic problems encountered in pre-school education and is to develop solution suggestions for these problems. The study group consisted of 24 pre-school teachers working in official independent kindergartens and kindergartens in Edirne province in 2018-2019 academic year. The research is designed in a qualitative research pattern. The data were evaluated by content analysis. According to the participants, the regularly non-payment of student dues and the lack of budget of the schools are among the economic problems. The majority of the participants stated that there were problems in the education process due to the lack of support and interest of the families in pre-school education. According to the teachers, inadequacies in the guidance and supervision system, lack of teachers' break periods, dual training practice, shortage of staff and lack of legislation are among the problems in pre-school education. In order to solve the problems encountered in pre-school education, the teachers made suggestions that the expenses of pre-school education should be covered by the state, families should be made aware and pre-school education should be included in compulsory education.

Keywords: Education policies, problems of basic education, pre-school education, pre-school teacher.

Giriş

Türkiye'de eğitim politikalarında okul öncesi eğitime öncelik verilmesi 2005 yılından sonra gerçekleşmiş, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranlarını artırmak amacıyla değişik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 17. Millî Eğitim Şurası'nda (MEB, 2006), okul öncesi eğitimin 60-72 ay grubu çocuklar için zorunlu olması kararlaştırılmıştır. Bu karar gereğince, Millî Eğitim Bakanlığı 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 32 pilot İl'de 5 yaş grubu çocuklara zorunlu okul öncesi eğitim sağlamıştır. Ayrıca, 2017-2019 Orta Vadeli Programı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2016) ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018) okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik hedeflere yer verilmiş ve bu kapsamda gerekli çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir. 2018-2020 Yeni Orta Vadeli Program'da (Kalkınma Bakanlığı, 2017) ise "okul öncesi eğitimin, beş yaş grubu çocuklar başta olmak üzere yaygınlaştırılması" hedeflerine yer verilmiştir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2016 yılı Faaliyet Raporu'nda (MEB, 2016), eğitim alanındaki faaliyetlerde Bakanlık tarafından "zayıf" olarak

değerlendirilen konular arasında "okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği" yer almıştır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefine yönelik olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan açıklamalarda şu konular üzerinde durulmuştur: Eğitim modellerinin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılması ve yapılan yatırımların arttırılmasına devam edilmesi, okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması ve okul öncesi eğitimin tüm paydaşlarının yeterli farkındalık düzeyine ulaşmasının sağlanması (TEDMEM, 2018).

TEDMEM (2018) raporuna göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "2019 yılına kadar okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve okul öncesi eğitimin kademeli olarak %90'ın erişimini sağlayacak ölçüde yaygınlaştırılması" gibi hedefler kamuoyu ile paylaşılmıştır. Ancak, yapılan bu açıklamalara ve politika dokümanlarda yer alan hedeflere rağmen, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetlerin hangi basamaklar izlenerek gerçekleştirileceği ve çalışmalarda hangi aşamaya gelindiği konusunda somut fikirler ortaya konduğunu söylemek güçtür. Okul öncesi eğitimi istenen düzeyde yaygınlaştırmak için bu konunun eğitim gündeminde öncelikli olarak ele alınması, kaynakların hedefe uygun ve politik atmosferdeki değişimlerden etkilenmeden sürekliliği olan bir çerçevede planlanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitime verilen önemin, ülkemizde giderek yaygınlaşması ile okul öncesi eğitim kurumların fiziksel yapıları, sahip oldukları olanaklar, öğrenci sayıları, öğretmen niteliği, okul öncesi eğitim programı, bu kurumlarda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler, veliler ve onların davranışlarının uygulamalara yansımaları, toplumun okul öncesi eğitime bakışı gibi noktalar dikkat çekmeye başlamıştır (Yalçın Ağgül ve Yalçın, 2018). Türkiye'de altı yıl aralıklarla yapılan iki araştırmada çocuğun okul öncesi dönemde verilen eğitimden olumlu etkilenmesinin iyi eğitilmiş öğretmenler, öğretmenler ve çocuklar arasında etkileşim, dil açısından zengin bir ortam, sayıları aşağıya çekilmiş sınıflar, öğretmen öğrenci oranlarının yeterli düzeyde olması, güvenli bir ortam, zengin eğitim materyalleri ve yaş grubuna uygun eğitim programlarına bağlı olduğu bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarında ayrıca, kaliteli eğitim içermeyen eğitimin çözüm oluşturmadığını ve bu faktörlerin yeterli düzeyde olmadığı kurumlara devam eden çocukların gelişimlerinin de bu olumsuzluklardan negatif yönde etkilendikleri ortaya belirtilmiştir (AÇEV, 2009).

Değişik araştırmalarda (ERG, 2008; Gür ve Çelik, 2009; TED, 2007; TÜSİAD, 2005) ortaya konulan bulgular, Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında hem nitelik, hem de niceliksel birtakım sorunların var olduğunu göstermektedir. İlgili araştırmalarda vurgulanan sorunlar ise şöyle özetlenebilir: 4-6 yaş grubuna ağırlık verilen tek eğitim modeli, eğitime erişimde hedef kitleye ulaşılamaması, bölgesel farklılıkların olması, eğitim kurumlarında standartların eksik oluşu ve denetim yetersizliği, mevcut eğitim programının, ülkenin farklı yerlerinde ve farklı koşullardaki çocukların ihtiyaçlarına

tam olarak cevap verememesi ve öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler olarak sıralanmaktadır.

Benzer şekilde, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz'ın (2015), araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenleri okul yönetimi, zümre arkadaşları, branş/sınıf öğretmenleri ve veliler ile değişik konularda sorunlarla karşılaşmaktadır. Zembat'ın (2012, 208), bulgularına göre ise, okul öncesi eğitimde görevli öğretmenler, yöneticinin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan etkinlik talep etmesi, anasınıfı aidatlarının kullanımı, sınıfın fiziksel şartlarındaki eksiklikler ve materyal eksikliği, okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması, öğretmenin yardımcı personel talebine duyarsız kalınması ve yöneticinin öğretmenlere eşit mesafede olmaması, gibi nedenlere bağlı olarak okul yöneticileri ile sorun yaşamaktadırlar. Zembat'ın (2012, 210-211), bulgularına göre, okul öncesi eğitimde görevli öğretmenler, ayrıca meslektaşları ve aileler ile de sorunlarla karşılaşmaktadır. Aileler ile yaşadıkları sorunlar arasında, ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliği, aile katılım çalışmalarına katılmama, öğretmene güvensizlik, öğretmene müdahale etme ve öğretmeni bakıcı olarak görme, şeklinde bulgular yer almaktadır. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre, okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen ve veli görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde, "mevzuat, fizikî ve maddî olanaklar, sınıf içi süreçler, eğitim programı ve eğitim materyalleri, üst yöneticiler, iletişim, aile ve çevre" faktörlerine bağlı olarak değişik sorunlarla karşılaşılmaktadır.

Yukarıda yer verilen araştırma bulguları dışında, literatür incelendiğinde, pek çok araştırmanın bulgularına (On Birinci Kalkınma Planı, 2019; Gedikoğlu, 2005; Yıldız, 2013; Sildir ve Akın, 2017; Aksoy, 2009; Doğan, 2012; Uysal, 2006; Tok, 2002; Kaya, 2013; Can ve Serençelik, 2017; Ertör, 2015; Kurşunlu, 2018; Özkubat, 2013; Kök ve Diğerleri, 2007; Demir Yıldız, 2018; Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Atalar, 2017; Güleç ve Cömert, 2019; Temiz, 2017; Demircan Aydın, 2017; Ardıç, 2011; Taylan ve Bekman, 2002; Işık, 2013; Tükel, 2017; Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016) göre, okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitim programları, eğitim politikaları, veliler, maddî konular, yönetim, denetim ve rehberlik, okul personeli, mevzuat, öğrenciler ve fiziksel koşullardan kaynaklanan değişik sorunlarla karşılaşıldığı ve okul öncesi eğitimde niteliğin sağlanabilmesinde bu sorunların çözümünün önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir.

Bu nedenle, okul öncesi eğitim alında yaşanan temel sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi, yaygınlaşma sürecinde altyapı ihtiyaçlarının belirlenerek iyileştirmeye gidilmesi, sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi ve nitelikli bir eğitim verilebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu kapsamda, eğitim-öğretim sürecinde aktif rol alan öğretmenlerin görüşlerinin alınarak okul öncesi eğitimin mevcut durumunun ortaya konulması, Türkiye'de okul öncesi eğitimin işlevsel hale getirilmesi ve niteliğin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, anaokulu ve bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda görevli öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesidir.

Araştırmada "Okul öncesi eğitim alanında karşılaşılan temel sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?" sorusu araştırmanın temel problemi olarak ele alınmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yöntemi, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin yaşadıkları deneyimler ve kişisel görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Strauss ve Corbin, 1988; Akt. Ekiz, 2013).

Çalışma, nitel araştırma türlerinden olgubilim desenindedir. Olgubilim deseni; insanların gerçekte farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma yöntemidir. Olgu bilim araştırmaları, genellenebilir, kati sonuçlar ortaya koymayabilir. Fakat, söz konusu olgunun daha iyi kavranmasına yardımcı olur ve bu olgunun teorik ve pratiğine yönelik bazı katkılar sağlar. Olgubilim deseninde veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşlerinden yararlanılarak, okul öncesi eğitimin temel sorunları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kapsamında olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Merkezi'nde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı; 3 bağımsız anaokulu ile bünyesinde anasınıfı bulunan 3 ortaokul ve 14 ilkokul olmak üzere toplam 20 okul ve bu okullarda görevli 24 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlen-

miştir. Amaçlı örneklemede belirli bir amaç doğrultusunda belirlenen örneklem üzerinde çalışılmaktadır (Şimşek, 2012). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen, gönüllü ve kolay ulaşılabilir, okul öncesi öğretmenlerinin seçilmesine fırsat tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yönteminin diğerlerine göre daha az maliyetli oluşu avantajlı yanıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılmasının bir nedeni, Edirne İl Merkezi'nde bulunan okulların ulaşılabilirlik açısından araştırmacıya kolaylık sağlaması, ikinci nedeni ise katılımcıların tamamının gönüllü olarak çalışmaya katılmasıdır. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında; literatür taraması yapılmış, alanda yapılan benzer çalışmalar incelenmiş ve 20 adet açık uçlu sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Sonraki aşamada taslak görüşme formunun geçerliğini sağlamaya yönelik 5 okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerle elde edilen veriler ile uzman görüş ve önerileri de dikkate alınarak sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada eğitim bilimleri alanında uzman 2 akademisyenin görüşü de alınarak, araştırmanın amacına uygun 11 soru seçilmiş ve görüşme formu son şeklini almıştır. Böylece öğretmenlere sorulacak sorular aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir:

Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitimde;

1. Okul öncesi eğitim programının uygulanabilirlik ve yeterliliği nasıldır?
2. Eğitim programının uygulanmasına ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir?
4. Velilerle ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Maddî kaynaklı sorunlar nelerdir?
6. Yönetimsel sorunlar nelerdir?
7. Denetim ve rehberlik sisteminden kaynaklı sorunlar nelerdir?
8. Okul personelinin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlar nelerdir?

9. Yasal düzenlemeler/mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir?

10. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

11. Fiziksel ortama ilişkin sorunlar nelerdir?

12. Sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmada kapsamında verilerin elde edilmesinde nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Ekiz (2013)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar fakat görüşme esnasında katılımcıya esneklik tanıyarak hazırlanmış soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir. Ayrıca bu türde bir görüşmede araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri bulunmaktadır.

Görüşmeler Etik Kurul Kararı ve araştırma izni alındıktan sonra, 11 Şubat 2019 – 30 Mart 2019 tarihleri arasında görüşmeye katılmayı kabul eden katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin katılımı ile 30-40 dakika arasında değişen görüşmeler sonucunda toplanmıştır.

Görüşmenin güvenirliğini sağlamak adına araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde değişiklik yapılmadan ekleme, çıkarma ve yorum yapılmadan ham veriler okuyucuya sunulmuştur. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veri analizinde araştırmacı topladığı verilerden yola çıkarak bu verilerin içerisinde barındırdığı gizli bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nitel veri analizi, kuramdan meydana çıkarılan denence veya denencelerin sınanmasına dayalı nicel analiz yöntemlerinden farklı bir analiz yöntemine sahiptir (Özdemir, 2019).

Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre nitel veri analizi: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamada yapılmaktadır. Bu araştırmada verilerin analizinde bu süreç izlenmiştir. Veri analizi sürecinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak bir belli aşamalar takip edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel araştırmalarda her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama şekillerinin farklı olduğu için aynı veriler iki farklı araştırmacı tarafından yorumlandığında farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar bir başka alan uzmanı tarafından tekrar oluşturulmuş, iki uzman tara-

fından oluşturulan kod ve temaların büyük oranda uyum gösterdiği görülmüştür. Son olarak ise araştırmada katılımcıların görüşlerini doğrudan yansıtan ifadeler verilerek kod ve temalar örneklendirilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırma verilerinin analizi sonucunda 12 tema ve 23 alt tema belirlenmiş ve verilerin analizi bu temalara göre yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (24 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin 20'si okul öncesi öğretmenliği, 4'ü çocuk gelişimi bölümü mezunudur. Öğretmenlerin çoğunluğunun (17 kişi) görevli olduğu okullarda ikili eğitim yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u bağımsız ana okulunda görevli olup, 15'i bünyesinde ana sınıfı bulunan ilkokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okullarda, sınıf başına düşen öğrenci sayısı olarak 11 ile 25 arasında değişmektedir.

Araştırma bulgularının incelenmesinde, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenleri ile bağımsız anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, ana sınıfları ile bağımsız ana okullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin benzer sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların çözümüne yönelik benzer önerilerde bulunduklarını göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanabilirliği ve Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının uygulanabilirlik ve yeterliliğine yönelik görüşleri Tablo. 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanabilirliği ve Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Tema 1: Eğitim Programının Uygulanabilirlik ve Yeterliliği

Alt Temalar	Öğretmen görüşlerine göre kategoriler	(n)
Olumlu	Mevcut program uygulanabilir niteliktedir	6
	Program yeterince esnektir	14
	Program merkeze almaktadır	9
	Program oyun temellidir	1
Olumsuz	Program yaratıcılığı desteklemede yetersiz	1
	Öğrenme merkezlerinin oluşturulması okul koşullarına uygun değil	6
	Programdaki kazanımlar çocukların gelişim düzeylerine uygun değil	1
	Programda gün içerisinde uygulanacak etkinlik sayısı azdır	3
	Program 3 yaş grubu için ağır kazanımlar içermektedir	1
Diğer	Programdan ziyade öğretmen niteliği önemli	3
	Her etkinlik için ayrı plan hazırlamak evrak yükünü arttırmaktadır	1

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı programın uygulanabilir ve yeterli (6 kişi) olduğunu ifade ederken, bazı katılımcılar esnek (14 kişi), çocuk merkezli (9 kişi) ve oyun temelli (2 kişi) olmasını programın olumlu yanları olarak nitelendirmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Okul ve aile işbirliği içerisinde yürütüldüğünde iyi yürüyen bir program, eski programa göre çocuğun gelişimini daha destekleyici, gösterişten uzak çocuk merkezli ve esnek bir program, oyun temelli olması da güzel, programın eksik bir yönü olduğunu düşünmüyorum, uygulamada sıkıntı yaşamıyoruz materyal sıkıntısı yaşamıyoruz"(Ö3).

"Yeterli ve uygulanabilir bir program olduğunu düşünüyorum, esnek olması uygulamada öğretmene rahatlık sağlıyor, kazanım göstergelerin tekrarlanabilir olması da güzel, davranışa dönüşmediğinde farklı bir etkinlikle o kazanımı tekrar verebiliyorsun"(Ö19).

"Program Türkiye koşullarına uygun değil, okullardaki fiziki şartlar kötü sınıflar küçük çocuk sayısı fazla, özellikle merkezlerin oluşturulması bu koşullarda mümkün değil sınıfı merkezlere böldük ancak geniş alan isteyen oyunlar oynayamıyoruz, grup oyunlarını hiç oynayamıyoruz, masa başı etkinliği içinde alan yok sürekli bir yerden bir yere masa çekmekle uğraşıyorum" (Ö10).

"Program, gün içerisinde bir tane etkinlik yapacaksın diyor, etkinlik sayısı az, çocuğu 5 saat boyunca tek bir etkinlikle oyalayamazsın, günde en az iki etkinlik olmalı diye düşünüyorum" (Ö2).

"Programdaki kazanımlar, çocukların gelişim düzeylerine göre basit kalıyor, şimdiki çocuklar 3 yaşında zayıf- şişman, kapalı-açık gibi kavramları biliyor zaten. Özel okullarda artık kodlama eğitimleri veriliyor, sonra İngilizce öğreniyorlar, çocuk için en kritik yaşlar bu yaşlar. Devlet okullarında da branş öğretmenleri tarafından İngilizce, yaratıcı drama gibi farklı dersler verilmeli" (Ö23).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının uygulanmasında yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 2: Eğitim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Fiziki yetersizlik	Fizikî yetersizlikler nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması	4
	Sınıf büyüklüklerinin hareket gerektiren etkinlikler için yetersiz olması	3
Maddi yetersizlik	Ek kaynak ihtiyacının olması	8
	Sınıf içi malzeme ve donanım sorunu olması	6
Diğer	Sınıfta farklı yaş gruplarının bir arada bulunması	1
	Bakanlık tarafından sağlanan yardımcı kaynağın yetersiz olması	6

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programının uygulanma sürecinde en çok karşılaştıkları sorunun ek kaynak ihtiyacı (8 kişi) olduğunu, bakanlık tarafından sağlanan yardımcı kaynağın yetersiz oluşu (6 kişi) ve sınıf içi malzeme ve donanım sorunu (6 kişi) olduğu görülmektedir. Programın uygulanma sürecinde ek kaynak ihtiyacı yaşadıklarını, MEB tarafından sağlanan kaynakların ise ihtiyacı karşılamadığını ifade eden bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Materyal açısından şanslıyız okul yönetimi gereken desteği sağlıyor ancak ek kaynak ihtiyacı duyuyoruz Bakanlığın gönderdiği yardımcı kitaplar bu yaş grubu için hafif kalıyor, ilkokula hazırlık için yetersiz, ancak ben tecrübeli olduğum için programa sabit kalmıyorum"(Ö5).

"Yardımcı kaynak konusunda sıkıntı yaşıyoruz, ek kaynak ihtiyacımız var bakanlık tarafından yollanan kitaplar 4 yaş grubu için ideal ancak anasınıfı için basit kalıyor" (Ö9).

"Ek kaynak ihtiyacımız var, el ele 1-2-3 kitapları güzel ancak yetersiz, özellikle görsel olarak çocukların dikkatini çekmiyor mesela akıllı tahtamız var ancak onunla uyumlu değil, DVD şeklindeki setlerden daha fazla yararlanıyoruz" (Ö12).

"Materyal imkânları tüm okullarda eşit olsa program daha işlevsel olacak, eğitim programının uygulanabilirliği materyale bağlı, materyal eksiğimiz çok fazla" "….program öğrenme merkezleri oluşturun diyor ancak, merkezler çok yetersiz tam anlamıyla oluşturamadık, çocuğun dikkatini çekmiyor, çocuğu destekleyici hiçbir oyuncak yok" (Ö14).

"Programı uygulamada en çok materyal konusunda sıkıntı yaşıyorum, ailelerin durumu belli aidat bile alınmıyor, çoğu materyali kendim karşılıyorum evden getiriyorum artık materyallerle bir şeyler yapmaya çalışıyorum, öğrenme merkezlerimiz çok yetersiz çocukların ilgisini çekmiyor gördüğünüz gibi bomboş" (Ö11).

"Program güzel ancak okulun fiziki şartları uygulamayı zorlaştırıyor, programda çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi esas ancak bizim okulumuzda çocukların uygulama yapacağı bir mutfak yok, deney yapabilecekleri bir alan yok araç gereç yok, materyal eksiğimiz çok fazla" (Ö20).

"Şu anda sınıfımda hem 4 yaş var hem de 5 yaş aradaki 3 ay bile özellikle zihinsel gelişim açısından fark yaratıyor (Sınıfta farklı yaş gruplarının olması etkinlikler sırasında sıkıntı yaratıyor, farklı çalışmalar yapmak zorunda kalıyoruz.) farklı çalışmalar yapmak zorunda kalıyoruz" (Ö2).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Politikalarının Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim uygulamalarına etkilerine yönelik görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Politikalarının Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema 3: Okul öncesi eğitim politikalarının okul öncesi eğitime etkisi		
Alt Tema	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Zorunlu okul öncesi pilot uygulama	Pilot uygulama ile birlikte öğrenci sayısı arttı	1
	Çocukların devam zorunluluğunu gerektiren yaptırımlar uygulanmadı	5
	Pilot uygulamanın okullaşmaya etkisi olmadı	2
	Pilot uygulama ile okullarda altyapı yetersizliğiyle ilgili sorunlar yaşandı	7
4+4+4 eğitim sisteminin okul öncesine etkisi	Anasınıflarında farklı yaş gruplarının bulunması eğitim kalitesini bozdu	1
	İlkokula hazır olmadan başlayan çocuklarda okul kaygısı oluştu	6
	Okul öncesi yaşının küçülmesiyle birlikte eğitim özbakıma yönelik oldu	1
	Okula başlama yaşı küçüldü	5
	Velinin anasınıfına olan ilgisi arttı	2
	Velinin anasınıfına olan ilgisi azaldı	6
Diğer	Zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasına yönelik fikrim yok	13
	4+4+4 eğitim sisteminin okul öncesi eğitime etkisine yönelik fikrim yok	3

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin zorunlu pilot uygulama ile ilgili ağırlıklı görüşünün uygulama ile birlikte okullarda altyapı yetersizliğine bağlı sorunların yaşandığı (7 kişi) yönünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası (13 kişi) zorunlu okul öncesi eğitim uygulamasına yönelik bir fikri olmadığını belirtmiştir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Biz okul olarak iyi bir bölgedeyiz öğrenci sayımız yüksek ancak dezavantajlı bölgelerde durum aynı değil bir kere altyapıları yetersiz, okul bütçeleri yetersiz bazı okullarda öğretmen bile yok ücretli öğretmenler görev yapıyor, yardımcı personel sıkıntıları yaşanıyor çünkü anasınıfı aidatlarla dönüyor bahsettiğim okullardaki öğrenci kitlesi belli zaten ailelerden aidat alınamıyor" (Ö23).

"Eğitimi deneme tahtasına çevirdiklerini düşünüyorum sürekli bir şeyler deneniyor. Bir kere okullar hazır değildi uygulama için, zorunlu deniyor ancak aidat isteniyor gerekli personel sağlanmıyor aileler ve çalışanlar birçok zorlukla karşı karşıya bırakılıyor" (Ö25).

Zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması ile ilgili bir diğer görüş ise pilot uygulama sürecinde çocukların devam zorunluluğunu gerektiren yaptırımların uygulanmadığı (5 kişi) yönündedir. Bazı öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen Ö11'de pilot uygulama sürecinde çocuğunu okula yollamayana karşı yaptırım olmamasını *''Devam sağlamayanlarda var ve yollamayana herhangi bir yaptırım uygulanmıyor, zorunlu olduğu takdirde mutlaka bunların takibi yapılmalı"* şeklindeki ifadesiyle eleştirmekle birlikte *"Zorunlu pilot uygulamayı destekliyorum katılımı arttırdı"* ifadesiyle uygulamanın olumlu yönüne vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına ilişkin görüş bildirdiği bir diğer husus ise 4+4+4 eğitim sisteminin okul öncesi eğitime etkilerine yöneliktir. Bazı öğretmenlere göre, 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte çocukların hazır olmadan ilkokula başlaması okul kaygısının oluşmasına (6 kişi) neden olmuştur. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"6 yaş okula başlamak için çok erken çocuk henüz kas gelişimini tamamlamamış oluyor burada ilkokulda birçok probleme neden olabilir, zorlanan çocuk okuldan soğuyabilir kendini değersiz ve başarısız hissedebilir, okul öncesi eğitim alan çocuksa hazır bir şekilde ilkokula başlıyor. Her aile bilinçli değil kendi isteğiyle okul öncesi eğitim aldırmıyor bu nedenle zorunlu olması gerekiyor" (Ö5).

"4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte çoğu aile gerek okul öncesi eğitimi ihtiyaç olarak görmediği gerekse maliyetli olduğu için çocuğunu 1. sınıfa başlattı, okul öncesi çocuk için önemli bir dönem ve bu eğitimi alan çocuklar ilkokul da daha başarılı oluyor direk ilkokula başlayan çocuklarda bence tam tersi bir durum oluştu bu da ilkokuldaki eğitimin kalitesini düşürdü" (Ö11).

"4+4+4 eğitim sistemini pedagojik açıdan doğru bulmuyorum, 6 yaşın zihinsel gelişim, kas gelişimi olarak 1. Sınıfa hazır olmadığını düşünüyorum, çocuk hazır olmadığından dolayı fazlasıyla zorlanıyor özellikle hiç okul öncesi eğitim almayan çocuklar için durum daha da zor kalem tutamayan çocuklar oluyor, çocukta okula başlar başlamaz başarısızlık hissi oluşuyor" (Ö23).

"4+4+4 eğitim sistemi, okul öncesi eğitimi kesinlikle olumsuz etkiledi. Pek çok aile çocuk okula hazır olmadan ilkokula başlattı, okul öncesine olan talep azaldı" (Ö6).

"Okula başlama yaşının aşağı çekilmesi Türkiye için uygun değil hiç okul öncesi eğitim almamış çocuk sayısı oldukça fazla aileler bilinçli değil çoğu çocuğunu direk ilkokula başlattı anasınıfına olan ilgi iyice azaldı" (Ö18).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Velilerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde velilerden kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo. 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Velilerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 4: Okul öncesi eğitimde velilerle yaşanan problemler		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Aile tutumu	Eğitim sürecinde aile katılımının olmaması	4
	Eğitim sürecinde öğretmene müdahalenin fazla olması	4
	Öğretmenden beklenti ve taleplerin fazla olması	3
	Okul ve aile arasında tutum birliğinin olmaması	4
	Velinin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması	3
	Velinin ilgisiz olması	4
	Okulda verilen eğitimin evde desteklenmemesi	2
	Öğretmene bakıcı muamelesi yapılması	7
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	5

Tablo 4. İncelendiğinde, öğretmenlerin velilerle yaşanan problemlere ilişkin ağırlıklı görüşünün öğretmene bakıcı muamelesi yapılması (7 kişi) olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler (5 kişi) sorun yaşanmadığını ifade ederken; öğretmenlerin bir kısmı (4 kişi) eğitim sürecinde aile katılımının olmamasını, bir kısmı (4 kişi) eğitim sürecinde öğretmene müdahale edilmesini, bazı katılımcılar (4 kişi) okul ve aile arasında tutum birliğinin olmamasını, bir kısmı ise (4 kişi) velilerin ilgisiz olmasını yaşanılan önemli problemler olarak ifade etmişlerdir. Bunlar dışında öğretmenlerin velilerden kaynaklı yaşanan problemlere ilişkin görüşleri sırasıyla velinin öğretmenden beklenti ve taleplerin fazla olması (3 kişi), velinin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması (3 kişi) ve okulda verilen eğitimin evde desteklenmemesidir (2 kişi). Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Veliler eğitim sürecine çok fazla müdahale ediyor, bu da bende stres yaratıyor, bir de tatminsiz sürekli etkinlik isteyen veliler var ama aile katılımı gerektiren konular olduğunda dahil olmuyorlar" (Ö2).

"En çok sıkıntı yaşadığım veli grubu, her şeyi bildiğini zanneden, öğretmeni dinlemeyen, öğretmene müdahale eden ve çocuğunu yeterince tanımayan veliler. Hâlâ bakıcı muamelesi yapan veliler de mevcut" (Ö8).

*"Velilerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi düzeyleri yetersiz, sürekli öğretmene müdahale ediyorlar. Ev hanımı velilerimizin katılımı daha yüksek ancak çalışan aileler çoğunlukla katılamıyor. Genel anlamda eğitimin önemi konusunda farkındalıkları yüksek ancak h*âlâ *bizi bakıcı okulu da bakımevi olarak gören veliler var" (Ö15).*

"İlgisiz veliler oluyor okulun düzenlediği etkinliklere karşı oldukça ilgisiz oluyorlar. Ya da tam tersi okulun yaptığı her çalışmayı yetersiz bulan, beğenmeyen eleştiren veliler de oluyor. Sınıf çalışmalarına müdahale etmeye çalışıyorlar hatta öğretmenden görevleri dışında beklentileri oluyor, kısacası öğretmene bakıcı gözüyle bakıyorlar" (Ö24).

"Evde kaliteli vakit geçirilmiyor, anne bir yerde iş yapıyor, çocuk ya televizyon izliyor ya da telefonla oynuyor, eğitim okulda kalıyor, çok az kişi evde devamını sağlıyor. Sınıfa velileri davet ediyorum genelde katılım sağlanıyor. Hâlâ bakıcı muamelesi mevcut, çocuğu sınıfa getiriyor ayakkabısını benim çıkarmamı bekliyor, 4-5 aile eğitim alsın diye yolluyor diğerleri çocuk orada oyalansın ben evde rahat edeyim diye düşünüyor. Gösterilen davranış veli evde uygulamadığı için okulda kalıyor veli eğitilmediği sürece ilerleyebileceğimizi düşünmüyorum" (Ö20).

"Okul öncesi dönemde özellikle anne baba tutumu çocuğun davranışını şekillendiriyor, okul kurallarını aile evde de uygulamalı ki çocuk öğrensin ancak evde çocuklara sınır koyulmuyor" (Ö9).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Maddî Konularda Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde maddî konularda yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Maddî Konularda Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 5: Ekonomik Nedenler		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Öğrenci Aidatları	Aidatların düzenli ve tam ödenmemesi	4
	Aidat miktarları okul giderlerini karşılamada yetersiz kalması	2
	Ailelerin aidat vermek istememesi	1
Bütçe Yetersizliği	Yardımcı personel alımı yapılamaması	2
	Sınıflara materyal/oyuncak alımı yapılamaması	6
	Öğrencinin beslenme ihtiyacının okul tarafından karşılanamaması	4
	Kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanamaması	2
	Sınıf demirbaşlarının yenilenememesi	2
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	7

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerine göre maddi konularda en çok bütçe yetersizliği (16 kişi) nedeniyle sorun yaşanmaktadır. Öğretmenlere göre bütçe yetersizliği ile ilgili en çok sınıflara materyal/oyuncak alımı yapılmasında sorun yaşanmaktadır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Okulumuzda sadece beslenme için aidat alınıyor, yardımcı personel olarak İŞ-KUR personeli var, ancak bizim dışımızda okuldaki başka işlerle de ilgileniyor, aidatlar biraz daha yüksek olsa belki bir yardımcı personel alınabilir, şu anki aidat ucu ucuna yeterli oluyor, bütçemiz oldukça kısıtlı kırtasiye için sene başında belli bir ücret alıyoruz eksilme olduğunda sıkıntı yaşıyoruz, sınıfa ekstra bir materyal ihtiyacı olsa karşılamamız mümkün değil" (Ö13).

"Aidat alınmadığı için ihtiyaç olduğunda veliden talep ediyorum bunu karşılamak istemeyenler oluyor, malzemeleri sene başında toplu olarak alıyorum kişi sayısına bölüyorum durumu olmayan ailelerde yararlanmış oluyor. Beslenme için ayrı ücret almıyoruz liste veriyorum dışına çıkmamaları için uyarıyorum ama çıkanlar oluyor, öyle olduğunda da çocuklar birbirlerinin yemeklerine bakıyor" (Ö23).

"Malzemeleri veli karşıladığı için malzeme listesi hazırlanırken sorun yaşıyoruz. Personel giderlerinin bir kısmı okul bütçesinden karşılanıyor maaş ve sigorta maliyeti yüksek olduğu için bazı seneler personel sayımızın düştüğü oluyor, sınıflara materyal alınamıyor teknolojik donanım yönünden sınıflarda eksiklikler var" (Ö24).

"Öğrenci aidatları düzenli ödenmiyor bunun maddi yetersizlikten değil ailenin okul öncesi eğitime önem vermemesinden kaynaklandığını düşünüyorum, çoğu velim bu meblağı karşılayacak düzeyde aidatlar her şey için yeterli olmuyor bakanlık tarafından kırtasiye desteği yapıldı ancak her çocuk alamadı birde yollanan ürünler çok kalitesiz kalem kağıda rengini bile vermiyor" (Ö15).

"Bazı aileler aidat vermek istemiyor çok düşük bir ücrette olsa vermiyorlar anasınıfına ayıracak paraları yok, anasınıfına önem vermiyorlar, aidat istendiği takdirde yollamayacaklarını ifade ediyorlar" (Ö7).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminden kaynaklanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 6: Yönetimsel sorunlar		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Yönetimin okul öncesi eğitime bakış açısı	Öğretmen üzerindeki idare baskısının fazla olması	2
	İdarenin veliyi memnun etme odaklı davranması	2
	İlköğretim okullarında alınan kararlarda okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerinin göz ardı edilmesi	2
	Önemli günler dışında okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği yapılmaması	3
	İlköğretim bünyesindeki okullarda bulunan anasınıflarının geri planda kalması	6
	Yöneticilerin anasınıfına yeterli desteği sağlamamaları	3
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	11

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakını (11 kişi) yönetimsel sorun yaşanmadığını belirtmektedir. Katılımcılara göre, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar; ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarının geri planda kalmasıdır (6 kişi). Buna ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Daha önce anaokulunda çalıştım oradaki gibi bir destek söz konusu değil ama ihtiyaçlarımızı belirttiğimizde karşılanıyor. Okul öncesi eğitimi destekliyorlar ancak fazla bilgiye sahip değiller o yüzden bazen göz ardı edilebiliyoruz özellikle yardımcı personel isteğimizi gereksiz görebiliyorlar" (Ö1)

"Sözde okul öncesi eğitim destekleniyor, ancak her zaman ikinci planda oluyoruz, mesela bir duyuru yapılıyor en son ben haberdar oluyorum, toplantılara dahil ediliyoruz ancak fikrimiz önemsenmiyor sadece belirli gün ve haftalarda, bayramlarda bizimle işbirliği yapılıyor" (Ö18).

"Toplantılara çağırılıyoruz, ancak çoğu zaman konu mankeni gibi oturuyoruz söylediklerimiz dikkate alınmıyor, bahçe için düzenleme yapılması gerektiğini her toplantıda söyledim daha geçtiğimiz yıl yapıldı" (Ö20).

"Öğretmenin üzerinde baskı çok fazla iki dakika bile molaya çıkamıyoruz, sınıfa yardımcı personeli bırakıp çıkmamız hoş karşılanmıyor daha çok veliyi memnun etmek üzerine bir eğitim verilmeye çalışılıyor, öğretmenden sürekli etkinlik yapması ve veliyle paylaşması isteniyor" (Ö4).

"Öğretmen üzerindeki idare baskısı çok fazla. Yönetim öğretmene angarya evrak işleri yüklüyor. Milli eğitimin ve yönetimin yürütülmesini istediği proje sayımız o kadar çok ki proje uygulamaktan normal eğitimimizi uygulayamıyoruz, proje sayısı az olmalı her sınıfa 1 proje yeter…" (Ö24).

"Yönetimin eğitime bakış açısı eğitim sürecinin kaliteli bir şekilde yürütülmesinden ziyade ortaya çıkan sonuç üzerine odaklı yani çocuğun yaratıcılığının desteklenmesinden çok, güzel bir şekilde taşırmadan boyanmış veya düzgün kesilmiş bir resmin sergilenmesi daha önemli yani veliye bir şeyleri kanıtlamaya çalışmak gibi bir çaba söz konusu" (Ö5).

"Burada önemli olan idarenin okul öncesi eğitimin önemi konusundaki farkındalığı ve önemi ne kadar biliniyorsa yapılan iş o kadar ciddiye alınıyor, ilkokullardaki yöneticilerin alan dışından olması, anasınıfı dışında yapacak bir sürü işlerinin olması, anasınıflarının unutulmasına neden oluyor, ihtiyaç duyduğumuz desteği göremiyoruz maalesef" (Ö8).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Denetim ve Rehberlik Alanında Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik alanında yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Denetim ve Rehberlik Alanında Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 7: Denetim ve Rehberlik Sistemi		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Yetersiz denetim ve rehberlik	Müdürlerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi eksikliği	7
	Denetimin yönerge üzerinden yapılması, eğitimsel boyutunun olmaması	2
	Denetimde kişisel ilişkilerin ön planda olması, objektif değerlendirme yapılamaması	6
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	11

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak denetim ve rehberlik alanında sorun yaşanmadığını (11 kişi) belirttiği görülmektedir. Bazı katılımcılara göre ise rehberlik ve denetim alanında yaşanan sorunlar sırasıyla müdürlerin bilgi eksikliği olması (7 kişi) ve denetimde kişisel ilişkilerin ön planda olmasından (6 kişi) kaynaklanmaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Öğretmenin denetimi artık idare tarafından yapılıyor öğretmen artık daha rahat teftiş baskısı yaşamıyor, müfettişler zaten öğretmenin ihtiyaç duyduğu rehberliği sağlayamıyordu bu anlamda özellikle anasınıflarında değişen bir şey olmadı" (Ö10).

"Okul müdürü alanı bilmediği için öğretmenin ihtiyaç duyduğu rehberliği sağlayamıyor, denetim müdür tarafından yapılıyor ancak idareci öğretmen arasındaki ilişkiden dolayı objektif bir denetim yapılamayabilir denetimin dışarıdan bir göz tarafından gerçekleştirilmesini daha doğru buluyorum" (Ö11).

"Müfettiş o anki durumu değerlendiriyordu denetimi müdürün yapması daha doğru hem okulun koşullarını daha iyi biliyor hem de öğretmeni daha iyi tanıyor denetimi daha geniş bir zamana yayıyor o anla değerlendirmiyor, her alan gelip sınıfı gözlemleyebiliyor. Rehberlik konusunda müfettişten farkı yok değişen pek bir şey olmadı yani müdürler de özellikle anasınıflarındakiler alandan olmadığı için bilgisizler" (Ö18).

"İdareciler okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmadıkları için öğretmene rehberlik yapamıyor, ilköğretim müfettişinden bir farkları yok, müfettiş bizi 40 dakikada değerlendirip notunu veriyordu mesela çocuklar sınıfa yabancı biri girdiğinde şımarıyorlar bu durum müfettiş geldiğinde yaşandığında sınıfa hakim değilsin eleştirisi yapılıyordu şu an daha rahatız müdürümüz denetim yapmaya gelmiyor sınıfımıza ziyarete geliyor çocuklarla şakalaşıyor, sohbet ediyor çocuklarda daha mutlu oluyor bizde, planlarımızı bakıyor, toplantı tutanaklarımıza inceliyor"(Ö20).

"Şu anki uygulamada yönetimle ilişki ön planda oluyor en belirgin eksik yönünün bu olduğunu düşünüyorum. Eski sistemde müfettiş yılda 1 kez gelip öğretmenin tüm emeği 1 saatlik gözlemle değerlendiriyordu, denetim daha ziyade evrak üzerinde oluyordu işte defterleri kontrol ediyordu sınıf ortamına çocuklarla iletişimine bakılmıyordu şimdi müdür geliyor dersini izliyor, defterlerine bakıyor yapılan iş hemen hemen aynı aslında ancak okulu tanıyan koşulları bilen biri olduğu için öğretmenin üzerindeki baskı ortadan kalkıyor. Müdür çocuklarla iletişim kuruyor sohbet ediyor müfettiş defterleri kontrol eder giderdi şu anki sistemin daha iyi olduğunu düşünüyorum ancak özellikle rehberlik açısından çok eksiklikleri var eski sistemden hiçbir farkı yok aslında müfettişte alan bilgisi olmadığı için öğretmene rehberlik edemiyordu yöneticiler de aynı şekilde" (Ö23).

"İdareyle sorun yaşamıyorsan rahat bir denetim geçiriyorsun ancak tam tersi durum söz konusu olduğunda teftiş gibi geçiyor. Öğretmenle idarenin arası çok iyiyse de objektif bir denetim yapılamıyor birçok şey göz ardı edilebiliyor yeni sistemi objektif değerlendirmeyi ortadan kaldırdığı için etkili bulmuyorum" (Ö24).

"Tıkandığımız noktada yönetici rehberlik edemiyor çünkü, alanla ilgili bilgi düzeyi yeterli değil, müdürde evrak kontrolü, dosyaları inceleme, şeklinde bir denetim yapıyor bu noktada diğerinden bir farkı yok, günlük ve aylık planlarımıza bakıyor, kontrol ediyor, ama bence müdürler bu konuda kendini geliştirmeli, eğitmeli, kâğıt üzerinde bir denetim yapmamalı, yani bir şeylerin yapılıp yapılmadığına değil, yapılanın doğru yapılıp yapılmadığına bakılmalı" (Ö17).

"Denetim olması gerektiğini düşünüyorum çünkü, öğretmen bir şeyler yapmaya çalışsa bile eksiklik var olduğunda tek başına yeterli olamıyor, denetim sırasında bu eksiklikler fark edilebilir ancak, denetim yönerge üzerinden öğretmeni değerlendirme noktasında olmamalı, bu daha çok eksiklikler neler? Bunların tespiti yönünde olmalı" (Ö16).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Çalışanlarının Nitelik ve Niceliği İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul çalışanlarının nitelik ve niceliği ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Çalışanlarının Nitelik ve Niceliği İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 8: Personel sorunları		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Personel eksikliği	Yardımcı personel sayısının yetersiz olması	8
	Rehber öğretmen eksikliği	4
	Yardımcı öğretmen eksikliği	6
Personel niteliği	Yardımcı personelin niteliksiz olması	1
	Yöneticilerin okul öncesi konusunda bilgisiz olması	2
Diğer	Yardımcı personelin okulun diğer işleriyle de ilgilenmesi	4
	Öğretmen adaylarının mesleğe karşı ilgisiz tutumu	1
	Personel niceliği ile ilgili sorun yaşanmamaktadır	6
	Personel niteliği ile ilgili sorun yaşanmamaktadır	20

Tablo.8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakınının (20 kişi) okullarında personel niteliği ile ilgili sorun yaşanmadığını belirttiği görülmektedir. Bazı katılımcılar ise personel niteliği ile ilgili yaşanan sorunları sırasıyla yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgisiz olması (2 kişi), yardımcı personelin niteliksiz olması (1 kişi) olarak belirttiği görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Yöneticiler okul öncesi alanını bilmiyor, hizmet içi eğitimlere katılabilirler aslında ama gerek duyulmuyor. Öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi isteniyor, 28. Yılındayım hala bir şeyler yapmaya çalışıyorum seminerlere kurslara katılıyorum, internetten yararlanıyorum, yöneticilerde bunu yapabilir" (Ö20).

"Öğretmen niteliği her şeyden daha iyi önemli diye düşünüyorum o yüzden üniversiteye girişte puanla birlikte mesleğe yatkınlıkları da değerlendirilmeli gelen stajyerlere dikkat ediyorum bazıları sadece dikiliyor çocukla hiç iletişime geçmiyor. Öğretmen sürekli kendini geliştirmeli, ben seminerlere katılıyorum, süreli yayınları takip ediyorum bu şekilde kendimi geliştirmeye çalışıyorum" (Ö19).

"5 tane İŞ-KUR'dan 2 tane de hizmet alımıyla gelen yardımcı personelimiz var, öğrenci merkezli bir eğitim isteniyorsa her sınıfta bir tane yardımcı öğretmen olmalı, her anaokulunda rehber öğretmen olmalı, bazen çocukla ilgili bir durum fark ediyorsun veliyle konuşuyorsun

ancak seni dinlemiyor rehber öğretmenin bu noktada çok faydası oluyor, herhangi bir sorun yaşadığımızda direk iletişime geçebiliyoruz" (Ö6).

"Anasınıflarında sınıfta iki tane öğretmen olmalı, sınıfta 24 öğrencim var her biriyle bire bir ilgilenemiyorum bir de kaynaştırma öğrencisi olduğunda işim daha da zorlaşıyor" (Ö7).

"Rehber öğretmenimiz yok. Anaokullarında rehber öğretmen olması zorunludur çünkü öğretmenin, çocukların ve hatta velilerin ihtiyacı var. Çocukların problem davranışlarının okul öncesi dönemde çözülmesi, sonraki yıllarda oluşabilecek daha büyük problemleri engeller. Öğretmenin bazı konularda ikna edemediği veliyi rehber öğretmen ikna edebilir. Sınıf içerisinde yaşanan durumlarla ilgili öğretmen rehber öğretmenden destek alabilir" (Ö24).

"Yöneticilerin okul öncesi eğitim alanında bilgisiz olduklarını düşünüyorum, bir tane yardımcı personelimiz var ancak, bazen idare tarafından başka işlerde veriliyor, sabit bir personelimiz yok. Rehber öğretmene çok ihtiyaç duyuyoruz özellikle, sene başında çocuğun okula uyumu ile ilgili bir problem yaşandığında gerekiyor" (Ö23).

"Yardımcı personelimiz yok bir tane hizmetli var ama sadece anasınıfı ile ilgilenmiyor biz gittikten sonra temizliği yapıyor, kahvaltı yapıldıktan sonra sınıfı elimden geldiğimce temizliyorum sonra etkinliğe devam ediyorum" (Ö16).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Mevzuatla İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alanındaki mevzuatla ilgili sorunlara yönelik görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Mevzuatla İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 9: Yasal Düzenlemeler		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Mevzuat yetersizliği	Öğretmenlerin teneffüs/molalarının olmaması	17
	İkili eğitim uygulaması	5
	Ders sürelerinin uzun olması	3
Özlük Hakları	Maaş karşılığı girilen ders saati sorunu	3
	Ücretli öğretmenlik uygulaması	4
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	3

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (17 kişi) okul öncesi eğitim alanındaki mevzuatla ilgili sorunların başında öğretmenlerin teneffüs/mola sürelerinin olmamasının geldiğini belirtmektedir. Katılımcı görüşlerine göre diğer sorunlar ise sırasıyla ikili eğitim uygulaması (5 kişi), ücretli öğretmenlik (4

kişi), ders sürelerinin uzun olması (3 kişi) ve maaş karşılığı girilen ders saati (3 kişi) olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan 3'ü ise okul öncesi eğitim alanındaki mevzuatla ilgili sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Teneffüs olmasa da bir 10 dakika molaya ihtiyaç duyuyoruz, bir süre sonra performansım düşüyor" (Ö5).

"Aralıksız eğitim öğretmenin performansını kötü yönde etkiliyor, tuvalete bile gidemediğim zamanlar oluyor" (Ö6).

"6 saat boyunca hiç ara vermeden sınıfta duruyor olmak çok yorucu, öğretmenin yorgunluğu öğrenciye de yansıyor çocuklarda bir süre sonra sıkılıyor" (Ö7).

"Teneffüs olmaması çok büyük bir problem, öğretmen mola vermediği için performansı düşüyor" (Ö9).

"Ara veya teneffüs olmaması bir sorun ancak şu an şartlar teneffüs için mümkün değil, teneffüs olsa çocukların çıkacağı bir bahçe yok, fiziksel şartlar uygun değil. 50 dakika ders fazla değil aslında, 50 dakika boyunca aktif ders yapmıyoruz bu sürenin içerisinde kahvaltı var, serbest oyun var, ayrıca 50 dakikalık süre kısaltıldığında nasıl olacak? ücretlendirme nasıl yapılacak?" (Ö17).

"İkili eğitimi doğru bulmuyorum çocuğun zihninin en açık olduğu saatler sabah saatleri, öğlenci grup her açıdan daha dezavantajlı özellikle kış aylarında karanlıkta çıkıyorlar, tam gün eğitim daha doğru 8.30'da başlasın 13.30'da bitsin. Bir de şu an diğer grupla aynı sınıfı paylaşıyoruz sınıfta iki grubunda eşyaları olduğu için alan daha da daralıyor" (Ö2).

"Ülkenin koşulları ikili eğitime mecbur bırakıyor sınıflardaki çocuk sayısı fazla ama sınıf sayısı, okul sayısı az, bunlar düzeltilmeden tam güne geçilmemeli. Ders sürelerinin uzun olduğunu düşünüyorum özellikle 3 ve 4 yaş için. Aralıksız eğitim öğretmeni çok zorluyor, öğretmen sürekli konuştuğu ve hareket halinde olduğu için yıpratıyor, 5 dakika bile olsa mola olsa yeterli molaya sadece stajyer olduğunda çıkabiliyorum. Ücretli öğretmenler birçok haktan mahrum kalıyor, aynı emek ve zamanı harcanıyor ancak ücretler haklar

"Ben ücretli öğretmenim veliler arasında şöyle bir algı var atanamamış yetersiz, mesela bir hizmetlimiz var bende daha fazla maaş alıyor, diğer öğretmen arkadaşlarımla aynı emeği veriyorum aynı çalışma saatlerine sahibim farklı ücretler alıyoruz, eşit haklara sahip değiliz. Sabah 09:00'dan öğlen 13:00›a kadar hiç aram yok, molaya ihtiyaç duyuyorum" (Ö16).

"Hiç ara vermeden 5 saat boyunca çalışmak zorunda kalıyoruz, hep sınıftayız insan haklarına da aykırı bir durum her işte mola vardır, en azından tuvalete gidip gelmek için bir 10 dakika mola vermek istiyoruz, mola verebilmen idarenin keyfine kalmış idareci ile problem yaşayabiliyoruz uyarabiliyor 'neden buradasın' diye. Sınıf öğretmenleriyle aynı saat ders yapıyoruz ancak biz full çalışıyoruz aynı ücreti alıyoruz onların teneffüsleri de var" (Ö23).

"Okulda yeterli derslik varken ikili eğitim yapılmasına gerek olmadığını düşünüyorum. Ders 8:00'da başlamasına rağmen öğrencilerin okula gelişi 8:30'u buluyor. Derse bu kadar erken başlamanın eğitimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Yine öğrencilerin çıkış saatleri 18:00 veli 17:30 da gelip almak istiyor. Bence 8:30-13:30 veya 09:00-14:00 çalışma saatleri olmalı ve ikili eğitim kaldırılmalı" (Ö24).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğrencilerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğrencilerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 10: Öğrenci sorunları		
Alt Temalar	**Öğretmen görüşlerine göre kategoriler**	**(n)**
Öğrenci sayıları	Öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle eğitim sürecinde problem yaşanması	11
Öğrencilerin özel durumu	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda tek öğretmenin yetersiz kalması	7
	Çocuklar arasında gelişimsel farklılıklar olması	4
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	8

Tablo.10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakınının (11 kişi) öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle sorun yaşandığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların bir bölümü (7 kişi) kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda tek öğretmenin yetersiz kaldığını belirtirken, bazı katılımcılar (8 kişi) ise öğrencilerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmektedir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Sınıfımdaki çocuk sayım 25 ilkokul için normal belki ama anaokulu için bu oran fazla çocuklarla birebir ilgilenemiyorum dolayısıyla çocukların gelişimlerini takip etmekte zorlanıyorum" (Ö8).

"Çocuk sayım fazla sınıftaki zaman zaman hakimiyeti sağlamakta zorlanıyorum, zaten dikkat süreleri kısa uzun süre bir etkinliğe vakit ayıramıyorlar sayı da fazla olunca iyice dağılıyorlar, sayının fazla olması eğitimin kalitesini de düşürüyor. Sınıfta 30 öğrenci olduğuna bunun adı eğitim değil bakım olur" (Ö10).

"Anaokullarında yığılma daha fazla ilköğretimde zorunlu kayıt bölgesi var ancak anaokulunda böyle bir şey yok o yüzden anaokullarında yığılma oluyor, çocuk sayısı fazla o yüzden

çocuklarla birebir ilgilenemiyorum çocuk sayısı az olsa çocuklara da daha fazla zaman ayırılabilir" (Ö15).

"Çocuk sayısı fazla her çocuğu birebir gözlemleyebilmek için bu sayının az olması gerekiyor. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda tek öğretmen yetersiz kalıyor, kaynaştırma olduğunda bir tane daha öğretmen olmalı" (Ö6).

"Sınıftaki öğrencim sayım fazla 20'yi geçmemeli. Kaynaştırma öğrencisi olduğunda gölge öğretmen zorunlu olmalı ve devlet tarafından ücreti karşılanmalı. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğunda ya sınıfla ilgilenirken kaynaştırma öğrencisini ihmal ediyorsun ya da kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenirken sınıfı ihmal edersiniz. Öğretmenlerden bu konuda beklenti çok fazla ama bu şartlarda beklentilerin karşılanması imkânsız" (Ö24).

"Çocuklar arasında gelişim gerilikleri olanlar var yani yaşlarıyla uyumlu gelişim göstermiyorlar aile hiç desteklememiş kalem tutmayı bilmiyor, ona diğerlerinden daha fazla zaman ayırmak zorunda kalıyorum" (Ö11).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Olanakları İtibariyle Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun fiziksel olanakları itibariyle yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Olanakları İtibariyle Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema 11: Fiziksel yetersizlikler

Alt Temalar	Öğretmen görüşlerine göre kategoriler	(n)
İç mekân alanlarıyla ilgili yetersizlikler	Sınıf büyüklüklerinin yetersiz olması	8
	Sınıf donanımının yetersiz olması	1
	Yemekhanenin olmaması	7
	Tuvalet ve lavaboların anasınıfı için uygun olmaması	4
Dış mekân alanlarıyla ilgili yetersizlikler	Okul bahçesinin yetersiz olması	10
	Okul bahçesindeki materyal ve oyuncakların yetersiz olması	7
	Okul bahçesinin anasınıfı için güvenli olmaması	3
Diğer	Sorun yaşanmamaktadır	3

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre fiziksel olanaklar itibariyle yaşanılan sorunlar içerisinde en çok öne çıkan bulgu okul bahçesinin yetersiz olmasıdır. Araştırma grubundaki 24 okul öncesi öğretmeninden 18'i okul bahçesinin yetersiz olması nedeniyle okul öncesi eğitimde problem yaşandığını belirtmiş-

tir. Öğretmenlerin bir kısmı (8 kişi) ise sınıfların küçük olması nedeniyle problem yaşandığını belirtmiştir. Okulun fiziksel olanakları itibariyle yaşanılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin diğer ağırlıklı görüşü ise anasınıfının ayrı yemekhanesinin olmaması (7 kişi) nedeniyle yaşanmaktadır.

Öğretmenlerden bazılarının konu ile ilgili görüşlerini aşağıya çıkarılmıştır:

"Sınıflarımız büyüklük olarak yetersiz hareket alanımız kısıtlı hareket gerektiren etkinliklerde zorlanıyoruz. Çocukların rahat bir şekilde oyun oynayabileceği bir alan yok, enerjilerini boşaltabileceği yeşil alan yok okula yakın bir okulun parkını kullanmak zorunda kalıyoruz" (Ö1).

"Sınıfımız küçük merkezlere de böldüğümüz için alan daha da küçüldü eşyamı koyacak yer bulamıyorum, öğretmen masamda yok sürekli ayakta durduğum için sağlık problemleri de yaşadım" (Ö6).

"Tuvalet ve lavabolarımız anasınıfına uygun değil ilkokulla aynı tuvaleti kullanıyoruz" (Ö11).

"Tuvaletler uygun değil yetişkin tuvaletini kullanıyoruz" (Ö20).

"Sınıfım daracık hareket gerektiren etkinlikleri yapmakta zorlanıyoruz sürekli masa başı etkinlikleri yapıyoruz. Tuvaletimiz hiç yoktu öğretmenler tuvaletine klozet yapıldı ancak öğrenci boyuna uygun değil" (Ö23).

"Bahçe taştan oluşuyor çıkınca çocuklar yaralanabiliyor o yüzden çıkmıyoruz. Bahçe yetersiz kum havuzu, tırmanma aletleri olmalı, fen laboratuvarı, mutfak olmalı, sportif etkinlikler için alanlar olmalı" (Ö18).

"Deney yapabileceğimiz bir köşe olmalıydı, bir mutfağımız olmalıydı. Özellikle öğrenme merkezlerimizde materyal eksiğimiz var" (Ö16).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik Önerileri

Tema 12: Eğitimin niteliği

Alt Temalar	Öğretmen görüşlerine göre kategoriler	(n)
Destekleyici politikalar geliştirilmeli	Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı	6
	Veliler bilinçlendirilmeli	16
	Öğretmen eğitiminde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmeli	6
	Bağımsız anaokulları yaygınlaştırılmalı	5
	Yabancı dil eğitimine okul öncesinden başlanmalı	1
	Öğretmenlerin kendilerini geliştirilebilmeleri yönünde imkânlar sağlanmalı	7
	Okul öncesi kademesi taşımalı eğitime dahil edilmeli	1
Maddi eksiklikler giderilmeli	Okullardaki fiziki ve maddi eksiklikler giderilmeli	7
	Okullardaki personel eksiklikleri giderilmeli	2
	Okul öncesi eğitimin tüm giderleri (oyuncak, beslenme vb.) devlet tarafından karşılanmalı	5
Diğer	Kaynaştırma öğrencileri için gölge öğretmen sağlanmalı	1
	Sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı ile ilgili mevzuat düzenlenmeli	1
	Okul öncesi ve ilkokul eğitim programı uyumlu hale getirilmeli	1

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi için destekleyici eğitim politikalarının geliştirilmesini ve maddî eksikliklerin giderilmesini önermektedir. Öğretmenlerin en çok öne çıkan önerileri; velilerin bilinçlendirilmesi (16 kişi) ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi yönünde olanaklar sağlanmasıdır (7 kişi). Ayrıca, okul öncesi eğitimin nitelikli hale getirilmesi için öğretmen görüşleri doğrultusunda öne çıkan diğer öneriler ise sırasıyla okullardaki fizikî ve maddî eksikliklerin giderilmesi (7 kişi), okul öncesi eğitimin zorunlu olması (6 kişi), bağımsız anaokullarının yaygınlaştırılması (5 kişi) ve okul öncesi eğitimin tüm giderlerinin devlet tarafından karşılanmasıdır (5 kişi).

Öğretmenlerden bazıların eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

"Öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler verilmeli, veliler bilinçlendirilmeli, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalı" (Ö3).

"Okulların fiziki şartları iyileştirilmeli, eksiklikleri giderilmeli, veliler bilinçlendirilmeli, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı" (Ö4).

"Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve kurslar artırılmalı, veliler bilinçlendirilmeli, bağımsız anaokulu modeli yaygınlaştırılmalı, öğretmenlik eğitiminde uygulama artırılmalı 3. Sınıfta gözlem 4. Sınıfta uygulama yapıyoruz yeterli değil. Okul imkanları iyileştirilmeli, okulların eksiklikleri giderilmeli" (Ö12).

"Eğitim zorunlu ve ücretsiz olmalı, okulların fiziksel olanakları iyileştirilmeli, materyal eksiklikleri giderilmeli, destekleyici kaynaklar, eğitim setleri sağlanmalı, beslenme devlet tarafından karşılanmalı, bütün çocuklar aynı şartlarda aynı imkanlarda beslenmeli, şu an her çocuk imkânı olduğu derecede beslenebiliyor" (Ö14).

"Yardımcı personel ihtiyacını bakanlığın çözmesi gerekiyor, veliler bilinçlendirilmeli, materyal beslenme gibi ihtiyaçlar bakanlık tarafından karşılanmalı, fiziki altyapı sağlandıktan sonra zorunlu olmalı, öğretmenlere yönelik eğitimler veriliyor ancak saatleri öğretmenlerin çalışma saatlerine uygun değil ve eğitimler uzmanlar tarafından verilmeli" (Ö15).

"Kaliteli eğitim için çevre şartları da önemli ancak eğitim verme açısından orayı farklı kılacak şey aldığı eğitim farklı bakış açılarıyla öğretmen faktörüdür. Öğretmen niteliğini kalitesini arttırmak gerekiyor, bir şey öğretecek değil de öğrenme için teşvik edici yol gösterici olmalı" (Ö17).

"Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmeli branş öğretmenleri tarafından kreşlerde özel okullarda bu yapılıyor ama devlet okuluna giden çocuklar bu imkândan yararlanamıyor fırsat eşitliğine uymuyor. Öğretmenler hep tek tip seminerlere alınıyor daha farklı seminerler verilmeli mesela ben yaratıcı drama eğitimi aldım. Aileler kesinlikle eğitilmeli hatta ailelere zorunlu eğitim verilmeli rehber öğretmen verebilir uyum haftasında tutum, davranış eğitimi verilmeli, çocuk yetiştirme konusunda eğitim verilmeli" (Ö23).

"Öğrenci sayısı maksimum 20 olacak şekilde mevzuat düzenlenmeli, mevcut sistemde sayı 24 hatta 25'in üzerine çıkabiliyor Türkiye'de okul öncesi eğitim çoğunlukla anasınıfı bünyesinde Edirne'de bile bağımsız anaokulu sayısı sadece 4, sınıfların çoğu sonradan anasınıfına dönüştürülüyor o yüzden oldukça küçük sayı da fazla olunca bir öğretmen bütün o kalabalığa nasıl yetecek o yüzden sayı ne kadar az olursa eğitim o kadar kaliteli olur (Ö9).

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitim programları, eğitim politikaları, veliler, maddî konular, yönetim, denetim ve rehberlik, okul personeli, mevzuat, öğrenciler ve fiziksel koşullardan kaynaklanan değişik sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin önemli önerilerde bulundukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul öncesi eğitim programının hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu düşünmektedirler. Programın esnek ve çocuk merkezli olması olumlu olarak değerlendirilirken, öğrenme merkezleri fikrinin okul koşullarına uymaması programın olumsuz yönü olarak belirtilmiştir. Programın esnek olmasının uygulanabilirliği artırdığı düşünülmekle birlikte öğrenme merkezleri fikrinin Türkiye koşullarındaki okullara uygun olmadığı bu nedenle programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği, söz konusu durumun eğitim sürecini olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir. Demircan Aydın'a (2017) göre, 2013 eğitim programının çocuk merkezli olması olumlu olarak değerlendirilirken, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının okul koşullarına uygun olmadığı belirtilmiştir. Köksal, Balaban Dağal ve Duman'ın (2016) bulgularına göre, okul öncesi eğitim programı olumlu özellikler taşıyan, esnek, uygulaması kolay işlevsel bir program olmakla birlikte, programın her okul ortamına uygun olmadığı ve her öğretmenin programı uygulama konusunda yeterli olmadığı belirtilmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre, okul öncesi eğitim programının öğrencilere uygun olmaması ve mevcut eğitim materyalinin ile eğitici oyuncakların yetersizliği sorun oluşturmaktadır. Bu bulgular da, araştırma bulgularını doğrulamakta ve desteklemektedir.

Okul öncesi eğitim programının uygulanmasına yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı sınıf içi malzeme ve donanım eksikliklerini, fizikî yetersizlikler dolayısıyla öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması gibi, maddî ve fizikî yetersizlikler nedeniyle bu konuda önemli bir sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Tükel'in (2017) bulgularına göre, fizikî yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması ve sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği programın uygulanma sürecinde karşılaşılan problemler olarak belirtilmiştir. Işık'ın (2015) araştırmasında da öğretmenler, öğrenme merkezlerini fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturabildiklerini belirtmişlerdir. Kandır'a (2001) göre, okul öncesi eğitimde öğretmen ve eğitim programı önemli olmakla birlikte, eğitim programının sağlıklı uygulanabilmesi için fizikî olanakların da yeterli olması gerekmektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre, okul öncesi eğitimde, ana sınıflarının fiziki özelliklerinin yetersiz olması, yeterli derslik olmaması, ana sınıfında ihtiyaç duyulan ara-gereçlerin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu bulgular da, araştırma bulgularını doğrulamakta ve desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, zorunlu pilot uygulama sürecinde öğrencilerin devam zorunluluğunu gerektiren yaptırımların uygulanmadığı ve uygulamanın etkili olmadığını, ayrıca pilot uygulama sürecinde okullarda fizikî altyapı yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulama sürecinde sıkıntılar yaşandığı ve uygulamanın etkili olmadığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularını doğrular ve destekler nitelikte, Kundakçı'nın (2013) bulgularına göre, pilot uygulama sürecinde okullarda/sınıflarda fizikî altyapı yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşanmak-

tadır. Yıldız'a (2013) göre de, okulöncesi eğitimde kalite ve fiziksel alt yapı sorunları bulunmaktadır. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre de, ana sınıfı eğitiminin isteğe bağlı olması, sorun olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim sürecinde velilerden kaynaklı yaşadıkları sorunları; eğitim sürecinde öğretmene müdahalenin fazla olması, öğretmene bakıcı muamelesi yapılması, velilerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması, okul ve aile arasında tutum birliğinin olmaması, okulda verilen davranışın evde desteklenmemesi olarak belirtmiştir. Kaya (2013) ve Zembat'ın (2012)bulgularına göre, velilerin okul öncesini bakıcılık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları ve okulda verilen eğitimi evde desteklememeleri temel sorun olarak belirtilmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre ise, aileler anasınıfı eğitimini yeteri kadar önemsememekte, toplantılara ve etkinliklere düşük düzeyde katılım sağlamaktadırlar. Benzer şekilde, Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz'ın (2015, 87), araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşamış oldukları en önemli sorunların başında "velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları ve bilgisiz olmaları" yer almakta ve velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu noktada, bazı araştırma bulguları (Güleç ve Cömert, 2019), okul öncesi eğitiminin önemini ve çocuğa yönelik faydalarını ortaya koymaktadır. Ertör (2015), araştırma bulgularını destekler nitelikte okul öncesi eğitiminde, eğitimin sürekliliği açısından okulda verilen eğitimin evde devam etmesi için ailelerle düzenli ve sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğini önermektedir.

Katılımcılar, okul öncesi eğitimde maddî konulara ilişkin olarak öğrenci aidatları ve bütçe yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, aidatların düzenli ve tam ödenmediği, aidat miktarlarının okul giderlerini karşılamada yetersiz kaldığı ve ailelerin aidat vermek istemediği sorun olarak sıralanmıştır. Ayrıca, sınıflara materyal/oyuncak alımı yapılamaması, kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanamaması, yardımcı personel alımı yapılamaması ve öğrencinin beslenme ihtiyacının okul tarafından karşılanamaması gibi eksikler önemli sorunlar olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, anasınıfının bütçesinin sadece aidatlardan oluştuğu, okul aile birliği bütçesinin yetersiz olduğu bu sebeple anasınıfına aktarılamadığı, ailelerin anasınıfını ihtiyaç olarak görmediklerini bu nedenle aidat vermek istemediklerini bunun diğer bir nedeninin okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olduğuna dair medyadaki açıklamaların olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, Atalar'ın (2017) okul aile bütçesinin yetersiz oluşu, ailelerin maddi durumlarının kötü olması, bazı ailelerin para vermek istememesi ve ilgili Bakanlığın anasınıfına yeterli ödeneği sağlamaması; Ada, Küçükali, Akan ve Dal'ın (2014), ailelerin okul öncesi eğitim için aidat vermek istememesi; Aksu, Taylan ve Bekman (2002) ile Tok'un (2002), öğretmenlerin okul bütçelerinin yetersiz olmasından dolayı araç-gereç alımında sıkıntılar yaşadıkları, Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) ana sınıfındaki ihtiyaçların karşılanmasında okulun maddî kaynaklarının yetersiz olması, ailelerin ana sınıfı eğitim masraflarını ödemekte zorlanması, şeklindeki bulguları ile tutarlık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklı sorunlar yaşandığını, özellikle ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının geri planda kalması, önemli günler dışında okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği yapılmaması, yöneticilerin anasınıfına gerekli desteği sağlamamaları, idarenin veliyi memnun etme odaklı davranması ve okulda alınan kararlarda okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerinin göz ardı edilmesi sorun olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Gündoğan (2002) ile Can ve Serençelik'in (2017) bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okulda alınan kararlara etkili olarak katılım sağlayamadıkları ve bu konuda bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Demircan Aydın'ın (2017) bulgularına göre, yöneticiler okul öncesi öğretmenlerini sadece anasınıfı ile ilgili alınacak kararlara dahil ettiklerini, öğretmenlerin çalışma saatlerinden dolayı toplantılara katılamadıkları, okulda alınan hemen hemen hiçbir karardan öğretmenlerin çoğunlukla haberdar olmadıkları belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimde niteliğin artmasında öğretmenlerin yönetime katılımlarının sağlanması ve kararlarda söz sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır. Can ve Bayramoğlu'na (2016) göre, öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılım düzeyi arttıkça, öğretmen ile yöneticiler arasındaki iletişimin daha sağlıklı olacağı ve öğretmenlerin sorumlulukların gelişeceği belirtilmektedir. Ada, Küçükali, Akan ve Dal'a (2014) göre, okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunlar, eğitim ortamındaki verimliliği düşürmekte ve çocukların eğitimden faydalanmalarını engellemektedir. Ardıç'ın (2011) bulgularına göre, ana sınıflarında görevli öğretmenler, yöneticilerin ana sınıflarına ilgisiz kaldığını, öğretmenleri dışladıklarını, basit ve gereksiz gördüklerini, Demircan Aydın (2017), ise yöneticilerin çoğunlukla belirli gün ve haftalarda okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği yaptıklarını ve ana sınıflarının kazanç kaynağı olarak görüldüğünü belirtmeleri de araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Öğretmenlere göre, okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik alanında yaşanan sorunlar; müdürlerin okul öncesi temelinin eksikliği, denetimin yönerge üzerinden yapılması, denetimin eğitimsel boyutunun olmaması, denetimde kişisel ilişkilerin ön planda olması ve objektif değerlendirme yapılamaması olarak sıralanmıştır. Eski sistemde, ilköğretim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen rehberlik ve denetim sistemi, mevcut sistemde okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Temiz'e (2017) göre, ilkokul bünyesindeki okullarda müdürlerin okul öncesi bilgi temeli eksikliğinden dolayı öğretmenlere rehberlik yapamayacağı, yeni rehberlik ve denetim sisteminin müdürün gücünü arttırabileceği ve bu durumun okuldaki ilişkileri bozabileceği belirtilmektedir. Can ve Gündüz'e (2016) göre, ilkokullarda yürütülecek rehberlik ve denetim faaliyetleri, bu alanda eğitimli ve yeterli olmaları koşuluyla okul müdürleri tarafından yapılabilir. Ayrıca, Can ve Gündüz'e (2019) göre, eğitimin denetimi uzmanlık gerektiren bir faaliyettir. Bu yüzden, okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim faaliyeti gerçekleştirecek okul yöneticilerinin gerekli uzmanlık ve yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitimde yardımcı personel eksikliği ve mevcut personelin niteliği ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenler, okul öncesi eğitim, psikoloji ve çocuk gelişimi konularında eğitimli, çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilecek bir yardımcı personele ihtiyaç duymaktadır. Sabancı, Altun ve Uçar Altun, (2018), Demir Yıldız (2018) ile Ada, Küçükali, Akan ve Dal'ın (2014) araştırma bulgularında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Marvin, LaCost, Grady ve Mooney'a (2003) göre, öğretmenler nitelikli erken çocukluk eğitimi için personel yetiştirilmesi, özel program geliştirilmesi ve etkinlik yürütülmesi gibi hususlarda yardıma ihtiyaç duymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimde personel eksikliği bakımından en önemli sorunlardan biri rehber öğretmen yetersizliğidir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik (MEB, 2014) incelendiğinde, eğitim kurumlarına yönelik norm kadro tahsisinde bağımsız ana okullarına rehber öğretmen norm kadrosuna yer verilmediği ve bu durumun Danıştay tarafından iptal edilerek, Bağımsız Anaokullarında da norm kadro tahsisi yapılmasına yönelik karar verildiği görülmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde bu yönetmelik yürürlükte olup, 10 Temmuz 2019 tarih ve 30827 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişiklik yapılmış ve 9.madde de "Anaokulları ile ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında; rehberlik hizmetlerini yürütmek amacıyla rehberlik servisi oluşturulur. Rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinlikler ilgili mevzuat hükümlerine göre yürütülür" hükmüne yer verilmiştir. Bu düzenlemenin Bağımsız Ana Okullarında rehberlik hizmetlerinin daha etkin yürütülmesi ve rehber öğretmen ihtiyacının giderilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuçta, araştırma bulgularını doğrulamakta ve Bağımsız Ana Okullarına da rehber öğretmen kadrosu tahsis edilerek, rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumlarında nicelik ve nitelik bakımından yeterli yardımcı personel ile rehber öğretmen istihdamına ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algıladıkları en önemli sorunlardan biri mola/teneffüs sürelerinin olmamasıdır. İlgili yönetmelik (MEB, 2014) incelendiğinde, okul öncesi eğitimin aralıksız 6 etkinlik saati olarak belirlendiği ve okul öncesi öğretmenlerine mola/teneffüs hakkı tanınmadığı görülmektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanacağı için motivasyonlarını düşüreceği belirtilebilir. Bu konuda yasal düzenleme ihtiyacı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi eğitimde etkinliklere ara vermeden devam edilmesinin öğretmen ve öğrencileri olumsuz etkilediğini, okul öncesi eğitimde teneffüs süresinin olmamasının önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Tok (2002), Kaya (2013), Sabancı, Altun ve Uçar Altun, (2018), ile Can ve Serençelik'in (2017) bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs sürelerinin olmaması ve kesintisiz eğitim yapılması,

onları fiziksel ve psikolojik olarak zorlamakta, meslektaşlarıyla olan iletişimlerini ve ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.

Katılımcılara göre, şube başına düşen öğrenci sayısının fazla olması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için şube başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Kök vd. (2007) göre, katılımcıların tamamına yakını, okul öncesi eğitimde sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasını bir sorun olarak görmektedir. OECD'nin (2009) verilerine göre, sınıflardaki öğrenci başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri sınıfların kalabalık olmasıdır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenler, öğrencilere daha fazla zaman ayırabileceği için, çocukların bireysel farklılıklarına göre etkinlikler düzenleyebilir ve onların yeteneklerini ortaya çıkarabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, okul öncesi eğitimdeki fiziksel yetersizlikler nedeniyle sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler, özellikle okul bahçesinin yetersiz olması, anasınıfı için ayrı yemek odasının olmaması, okul bahçesindeki materyal ve oyuncakların yetersiz olması, sınıfların küçük olması ve tuvalet ve lavaboların anasınıfı için uygun olmamasını sorun olarak sıralamışlardır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Özkubat (2013), okul öncesi eğitimde niteliğin fiziksel koşullara bağlı olduğunu ve gerek sınıf içi gerekse dış mekân tasarımlarının çocukların davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Kurşunlu'nun (2018) bulgularına göre ise, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının yasal fiziksel standartlarının uluslararası standartlara göre yetersiz olduğunu, okul bahçelerinin betondan oluştuğunu ve eğitsel faaliyetlere uygun olmadığı, sınıfların yetersiz olduğu belirtilmektedir. Ertör (2015), okul öncesi eğitimde sınıf alanlarının yetersiz olmasının, sınıfın yeteri kadar ısınmamasının, materyallerin yetersiz olmasının, sınıfın yeteri kadar ışık almamasının ve ortak sınıf kullanılmasının önemli sorunlar yarattığını belirtmektedir. Ayrıca, anasınıfı öğrencilerinin kullanabileceği yeşil alanın bulunmadığı, okul bahçesinde park materyallerinin yetersiz olduğu ve okul bahçesinin ortak kullanımının tehlike oluşturduğu vurgulanmaktadır. Değişik araştırma (Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Aksoy, 2009; Doğan, 2012; Uysal, 2006) bulgularına göre, okul öncesi eğitim kurumları iç mekân alanları bakımından özellikle sınıf, sınıftaki öğrenme merkezleri, oyun odası, yemek odası, öğretmenler odası pek çok açıdan yetersizdir. Görüldüğü gibi, pek çok araştırma bulguları, araştırmada elde edilen sonuçları doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi için destekleyici politikalar geliştirilmesini ve özellikle maddî eksikliklerin giderilmesini önermiştir. Öneriler arasında, velilerin bilinçlendirilmesi, okul öncesi eğitimin tüm giderlerinin devlet tarafından karşılanması, zorunlu eğitime geçilmesi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi için teşvikler sağlanması yer almaktadır. Sildir ve Akın'ın (2017) bulgularında yer alan, okul öncesi eğitimin niteliğinin arttırılması için destekleyici politikalar geliştirilmesini, maddî eksikliklerin giderilmesi ve eğitimin niteliğinin arttırılması, zorunlu eğitime geçilmesi, aile eğitim-

leri düzenlenmesi, devletin eğitime daha çok malî destek sağlaması ve öğretmen niteliğinin arttırılması şeklindeki öneriler, araştırma bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde, Gedikoğlu (2005) ve Yıldız'a (2013) göre, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018), okul öncesi eğitime yönelik olarak 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınacağı, yoksul aileler için materyal desteği sağlanacağı, kırsal bölgeler için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacağı, çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşılanacağı ve ortak kalite standartları oluşturulacağına yönelik öngörüler önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı'na (2019) göre, erken çocukluk eğitiminde 5 yaş grubu zorunlu hale getirilerek, alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri geliştirilecektir.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitimde sorunların çözümü için okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmalı, okulların fizikî koşulları iyileştirilmeli, ihtiyaçlar dikkate alınarak eğitim programları güncellenmeli, yönetici, öğretmen ve personel eğitilmeli, aileler bilinçlendirilmelidir. Okul öncesi eğitimdeki mevcut rehberlik ve denetim sistemi öğretmen görüşlerine geliştirilmeli, yöneticilerin denetim uzmanlığı sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında alan mezunu kişilerin yönetici olması sağlanmalı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yönetimde yer almaları teşvik edilmelidir. Okul öncesi eğitim uygulamalarında yeterli sayıda ve nitelikte yardımcı personel desteği sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerini görüş ve ihtiyaçları alınarak ders süreleri ve teneffüs sürelerine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimde tüm kurumlarda uygulama birliği sağlayabilmek için program başta olmak üzere ortak standartlar belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Okul öncesi eğitimin ücretsiz olması sağlanmalı ve beslenme, kırtasiye vb. giderler devlet tarafından karşılanmalıdır.

Kaynakça

AÇEV. (2009). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları, *Middle Eastern & African Journal of Educational Researcah,* (12), 32-49.

Ağgül Yalçın, F.& Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, *17*(1), 367-383. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413784.

Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği).* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/4404/ sayfasından erişilmiştir.

Aksu Koç A., Taylan E. & Bekman S. (2002). *Türkiye'de okulöncesi eğitimi: Hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu.* İstanbul: AÇEV.

Ardıç, Ü. Ü. (2011). *Okul öncesi eğitiminde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atalar, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul bünyesinde yaşanan yönetim sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://docs.neu.edu.tr/library/6548982998.pdf sayfasından erişilmiştir.

Can, E. & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28. doi:10.14527/kuey.2016.001.

Can, E. & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.

Can, E. & Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. K.Beycioğlu, N.Özer, K.Koşar ve *İ.Şahin* (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde, (s.104-125), Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542.

Cömert, D. & Güleç, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 133-145.

Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 95-102.

Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetimsel sorunlar.* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi sayfasından erişilmiştir.

Doğan, T. (2012). *Bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2008). *Eğitim izleme raporu 2008*. İstanbul: ERG

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi sayfasından erişilmiştir.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde T*ürk E*ğ*itim* Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 66-80.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Millî Eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler.* Ankara: SETA.

Gündoğan, A. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşleri ve programı kullanma durumları.* Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi sayfasından erişilmiştir.

Kalkınma Bakanlığı. (2016). *2017- 2019 yılları orta vadeli program*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı, http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/ web adresinden 15 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

Kalkınma Bakanlığı. (2017). *Orta vadeli program 2018-2020.* http://www.kalkinma.gov.tr, web adresinden 17 Ekim 2019 tarihinde edinilmiştir.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 151.http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm sayfasından erişilmiştir.

Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. http://www.academia.edu/6954387/ sayfasından erişilmiştir.

Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum İli örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 160-171.

Köksal, O., Balaban Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of Akademic Social Science Studies*, (46), 379-394.

Kundakçı, S. (2013). *Tokat İli örneğinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Marvin, C., LaCost, B., Grady, M. & Mooney, P. (2003). *Administrative support and challenges in Nebraska public school early childhood programmes: Preliminary study.*https://www.academia.edu/27383716/Administrative_Support_and_Challenges_in_Nebraska_Public_School_Early_Childhood_Programs_Preliminary Study sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 29072). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm, web adresinden sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 24 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik.* http://www.meb.gov.tr/mevzuat/, web adresinden 22 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *MEB 2016 faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30, web adresinden 20 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *17. Millî Eğitim Şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12, web adresinden 19 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019, 10 Temmuz). Resmî Gazete. (Sayı: 30827). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm, web adresinden 22 Ekim 2019 tarihinde edinilmiştir.

On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019, 23 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30840 (Mükerrer)). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf, web adresinden 17 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, M. (2019). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 323-343.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, *4*(2), 58-66.

Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, *24*(2), 339-385.

Sildir, E., & Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 134-165.

TED. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM. (2019). *Bir bakışta eğitim 2018*. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2018, web adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Temiz, Z. (2017). Türkiye'de okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik süreci. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 8*(3), 350-371.

Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları (Denizli ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Tükel, A. (2017). 2013 *Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD). (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim.* İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Uysal, F. (2006). *Okul öncesi eğitim merkezlerindeki iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2013). *Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 68-94.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37* (163), 203-2015.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (521-533)

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bayram GÖKBULUT[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ereğli/Zonguldak, bayramgokbulut@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7218-5900.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 **Kabul Tarihi:** 05.12.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı; pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından açılan pedagojik formasyon eğitimi alan 91 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği* ve *Eğitim İnanışları Ölçeği* olmak üzere iki ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Mann Whitney U-testi ve pearson korelasyon (r) kullanılmıştır. Formasyon öğrencilerinin %44'ü sorgulayıcı, %34.1'i öncü, %11'i kuşkucu, %9.9'u yenilikçi ve %1.1'i ise gelenekçi özelliğe sahiptir. Eğitim İnanışları Ölçeği'nden elde edilen verilere göre formasyon öğrencileri en yüksek oranda varoluşçuluk felsefesine sahipken, en düşük oranda esasicilik felsefesine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların bireysel yenilikçilik ve eğitim inançları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ile daimicilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk ve ilerlemecilik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, esasicilik ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, eğitim inançları, pedagojik formasyon

THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL INNOVATION CHARACTERISTICS AND EDUCATION BELIEFS OF PEDAGOGIC FORMATION STUDENTS

Abstract:

The purpose of this research; The aim of this study is to reveal the relationship between teacher innovation beliefs and individual innovation characteristics of prospective teachers who take pedagogical formation. The study was conducted on 91 students who received pedagogical formation training at Zonguldak Bülent Ecevit University in the spring of 2018-2019 academic year. Data were collected by using two scales: Individual Innovation Scale and Educational Beliefs Scale. Descriptive statistics, t-test, Mann Whitney U-testi and Pearson correlation (r) were used for data analysis. According to the data obtained from the scale of individual innovation, 44% of the students are inquisitive, 34.1% are pioneer, 11% are skeptical, 9.9% are innovative and 1.1% are traditional. According to the data obtained from the Educational Beliefs Scale, the students had the highest existentialism philosophy and the lowest essentialism philosophy. In the research, both individual innovation and education beliefs were not found to have a significant relationship with gender. While there is a positive relationship between individual innovation and permanence, rebuilding, existentialism and progressiveness, there is a negative relationship between essentialism and low level

Keywords: Individual innovation, education beliefs, pedagogic formation

Giriş

Ülkelerin ihtiyaç duydukları insan gücünün yetiştirilmesinde vatandaşlarına sunmuş olduğu eğitimin kalitesi büyük önem taşımaktadır. Kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde eğitim sisteminin girdileri olan öğrenci, öğretmen, veli, eğitim programı, ders kitabı, araç ve gereçler gibi pek çok bileşen etkili olmaktadır. Bu bileşenlerin bir araya getirilerek eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasında öğretmenlerin eğitim inançları oldukça önemlidir. İnsan davranışının temelinin oluşturan inançlar (Enochs ve Riggs, 1990) öğretmenlerinde okul içerisinde davranışlarını da etkileyebilir. Tunca (2012)'ya göre eğitim programlarının amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliliği ve sahip olduğu eğitim inancı büyük önem taşımakta, bu değerlerin eksikliği ise eğitim programının işlevselliğinin kaybolmasına neden olmaktadır. Pajares (1992) öğretimin planlanması, karar verilmesi ve sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin eğitim inançlarının etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yerine getirmelerinde, sahip oldukları eğitim

inançları etkilidir (Tunca, 2015). Eğitim inançlarının temeli ise eğitim felsefesinde yatmaktadır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bu da eğitimde uygulanan kavramlar, inanç, ilke ve tavırlarla ilgilidir (Tuncel, 2017). Fidan ve Erden'e (1998) göre eğitim felsefesi, eğitimi yönlendiren, hedefleri şekillendiren ve eğitim ile uygulamalarına rehberlik eden bir disiplin veya kavramların tamamıdır. Eğitim felsefesinin kaynağını demokratik bir bakış açısıyla öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve eğitimin paydaşları ile yapılan konuşmalar oluşturmaktadır (Gunzenhauser, 2003). Eğitim inançları öğretmenlerin düşünce, davranış ve motivasyonları konusunda tahminde bulunmamızda önemli rol oynamaktadır (Czerniak ve Lumpe, 1996).

Alanyazında eğitim felsefeleri en gelenekçiden en yenilikçiye doğru sıralandığında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk karşımıza çıkmaktadır (Tuncel, 2017). Daimicilik'e göre, evrensel değerleri içeren eğitim programının oluşturulması, eğitim düşünürünün ele alacağı ilk problemler arasındadır. Daimicilkte insan doğası eğitim sürecinde hep aynı gelişir. Eğitim programlarının değişmez unsurları olmalıdır. Esasicilikte ise insan, toplumsal ve kültürel bir varlık olarak görülmektedir. Daimicilik ile benzerliği ise öğretim sürecinin merkezine belirlenmiş bir içeriğin olmasıdır. Esasiciler, entelektüel eğitimden ziyade bireyin fiziksel ve bulunduğu toplumsal çevre ile uyum içerisinde olması daimicilerle aralarında faklılık oluşturmaktadır. İlerlemecilik felsefi yaklaşımına göre, insan doğal yaşamı sürecinde sürekli bir değişim içerisindedir. Bir doğa yaşantısı olan sürekli değişme, eğitiminde dahi belirleyici standarttır. Eğitim yaşama hazırlık değil; yaşamın kendisidir. Öğrenen ilgileri merkeze alınır, tartışma planlama için öğrencilere öğretmen rehberlik eder. Yeniden kurmacılık'a göre, eğitimin işlevi toplumu yeniden yapılandırmaktır. Bunun da yerine getirilebilmesi için geliştirilecek programlar ve bunların uygulanması toplumda yeni bir düzen sağlamaya yönelik olmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin rolü ise değişim ve reformlara öncülük etmektir (Tuncel, 2017). Varoluşçuluk felsefi yaklaşımına göre; Eğitimin amacı, bireyin yaratılması, özgürlüğünün geliştirilmesi, baskıların etkisizleştirilmesi olmalıdır. Eğitimin temel amacı bireyin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerinin geliştirilmesi olmalıdır. Öğrenci, okul ve öğretmen tarafından değil, kendisi tarafından sınanmalıdır (Erkılıç, 2008).

Günümüzde eğitimin amaçlarını yerine getirmesinde temel yapı taşı olan okulların yeniliklere ve çağın gerekliliklerine uyum sağlaması için gerekli düzenlemeleri yapmalarına ihtiyaç bulunmaktadır (Şahin ve Aslan, 2008). Bu kurumsal yapıların ve stratejilerinin yenilenmesinde ise yaratıcı ve yenilikçi bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2013). Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinin temel unsurlarından olan öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi bireyler olması beklenilmektedir. Yenilikçilik kavramı yalnızca eğitim alanında kullanılan bir kavram olmayıp, işletme, sosyoloji, iletişim ve pazarlamaya kadar birçok alanda üzerinde çalışmalar yapılmış bir kavramdır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yenilikçilik kavramını Rogers (1995), bir bireyin yeni fikirleri diğer sosyal sistemin üyelerinden daha önce benimseme seviyesi olarak

tanımlamıştır. Yenilikçilik; yaratıcılık, açıklık, fikir öncülüğü ve risk almayı içerisine alan geniş bir kavramdır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Çok geniş alanlarda çalışma konusu olan ve pek çok kavramı içerisinde barındıran yenilikçiliği bireylerin kabullenmelerinde farklılıklar bulunmaktadır. Rogers (1995) bireylerin yenilikçiliği kabullenme kategorilerini; Yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler, olmak üzere beş kategoride sınıflandırmıştır. Yenilikçiler; risk alabilen, yeni fikirleri deneyip benimseyebilen vizyon sahibi kişilerdir. Öncüler, yeniliği erken kabullenerek toplumu yeniliklerden haberdar eden ve rehberlik eden kişilerdir. Sorgulayıcı, yeniliklere karşı temkinli davranan kişilerdir. Kuşkucu, toplumun çoğunluğunun yeniliği kabullenmesini bekleyen, yeniliklere karşı temkinli olmayı tercih eden kişilerdir. Gelenekçi, yenilikleri en son benimseyen, değişime karşı önyargılı, yeniliğin başkaları tarafından denenerek sonuçlarını görmek isteyen kişilerdir.

Teknoloji ve dijital çağda öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri 21. yüzyıl becerileri ile donatılması, yaratıcı ve yenilikçi öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlere sorumluluklar düşmektedir. Sınıf ortamı, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyel sosyal ve politik bilgilerini geliştirebilecekleri yerdir. Bu nedenle, bir eğitmen veya öğretmen, sınıfa enerji verebilmeli, tüm öğrencilerle çok iyi iletişim kurabilmeli, disiplinli sınıf yönetimine sahip olmalı farklı özellikteki öğrencilere bir şeyler öğretebilmelidir (Filiz ve Durnalı, 2019). Öğrencilere bu yeterliklerin kazandırılabilmesi için öğretmen veya öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim inançları ve eğitim felsefeleri yenikçiliğe uyum sağlamalarında önemli bir faktördür. Eğitim felsefelerinde daimicilik ve esasicilik öğretmen merkezli eğitimi, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk ise öğrenci merkezli eğitimi anlayışına sahip felsefelerdir. Türkiye'de MEB 2005 yılında ilköğretim programlarında köklü değişikliğe giderek öğretmen merkezli eğitimin yerine öğrenci merkezli yapılandırıcı eğitim modelini benimsemiştir (MEB, 2017). Bu değişiklik ile MEB araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri sahip öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu eğitim programı ile dünyada gelişmiş ülkelerin önem verdiği ve öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği becerilerle benzerlik göstermektedir (Akınoğlu, 2005). Öğretmenlerin yeniliğe ve işbirliğine yönelik olumlu tutum ve inançları okul iklimine pozitif etki edecektir (Limon ve Durnalı, 2017). Öğretmenlerin öğretmenlerin eğitim inançları ve bireysel yenilikçilik özellikleri büyük önem taşımaktadır. Günümüzde okullara gelen öğrencilerin özellikleri ve profilleri her yıl değişmektedir. Öğretmenler etkili öğretmen olmaları için değişime ve yenilikçiliğe açık olmalıdır (Simplicio, 2000). Buda bireysel yenilikçilik özellikleri ile gerçekleştirilebilir. Yenilikçi öğretmenler sınıf içerisinde yaratıcılığı teşvik eder, problem çözer, fikirlere değer verir ve model olur. Bunları yapmalarında ise bireysel yenilikçilik özellikleri ön plandadır (Teresa, 2009, pp. 36–46).

Günümüz öğrencilerinin gelecek dijital çağa uygun yetiştirilmeleri için onların yaratıcı, yenilikçi, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, bilgi iletişim tek-

nolojilerini kullanma, iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları, eğitim felsefeleri ve yeniliklere uyum sağlamada etkili olan bireysel yenilikçilik özellikleri dikkate alınmalıdır. Yapılan bu araştırma ile pedagojik formasyon öğrencilerinin hangi eğitim inancına sahip oldukları, bireysel yenilikçilik özellikleri ve aralarındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik özellikleri nelerdir?

2. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin cinsiyetleri ile Bireysel Yenilikçilik özellikleri arasında farklılık bulunmakta mıdır?

3. Pedagojik Formasyon Öğrencileri hangi öğretmenlik inançlarına sahiptir?

4. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğretmenlik inançları arasında farklılık bulunmakta mıdır?

5. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik özellikleri ile öğretmenlik inançları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modelinden tekil ve ilişkisel teknikler kullanılmıştır. Tarama modelleri, elamanın fazla olduğu evrende, evren hakkında bir genelleme yapmak amacıyla kullanılır. İlişkisel tarama modeli ise araştırmada kullanılan iki ve ikiden fazla değişken arasındaki değişimin belirlemesini amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2017). Araştırmada tekil tarama modeliyle formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançları ve bireysel yenilikçilik özellikleri betimlenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle ise öğretmen adaylarının cinsiyet göre eğitim inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki farklar incelenmiştir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve eğitim inançları ölçeklerine verdikleri cevapların ortalama puanlarıns dair ilişkiler Spearman Korelasyon Katsayısı (r) ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 bahar döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine katılan 324 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yöntemine gidilmemiş evrenin tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 102 pedagojik formasyon öğrencisi katılmıştır. Bunlardan hatalı ve eksik doldurmalardan dolayı 11 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 91 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar araştırmada kullanılmıştır. Araştırmaya katılan erkeklerin sayısı n=24 kişi ile %26,4'nü, kadınlar ise n=67 ile %73,6'sını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler iki adet ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. İlk ölçek, pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla 1977 yılında Hurt, Joseph ve Cook'un geliştirdiği, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirdiği "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" (BYÖ)'dir.

Ölçekte katılımcıların özelliklerine ilişkin beş kategoride toplam 20 madde yer almakta olup, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Ortadayım", "Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" olmak üzere 5'li likert maddesi şeklinde puanlanmıştır. Ölçeği oluşturan 1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19.maddeler pozitif, 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. Maddeler ise negatif maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yenilikçilik puanın hesaplanmasında ölçekte yer alan pozitif maddelerden alınan toplam puan hesap edildikten sonra negatif maddelerden elde edilen puanın çıkarılıp, elde edilen sonuca 42 puan eklenerek hesap edilmektedir. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre en düşük 14, en yüksek ise 94 puan elde edilebilmektedir. Elde edilen puanların yorumlanması ise; 80 puan üstü "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arası "Öncü", 57 ve 68 puan arası "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arası "Kuşkucu" ve 46 puan altında ise "Gelenekçi" şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayısı α=0.82 olarak hesaplanmıştır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Araştırmadan elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı ise α=0.80'dir.

Araştırmada ikinci olarak kullanılan "*Eğitim İnanışları Ölçeği*" ise, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek faktörlerinden olan "İlerlemecilik" faktörü 13 madden, "Varoluşcu" faktörü 7 maddeden, "Yeniden Kurmacılık" faktörü 7 maddeden, "Daimicilik" faktörü 8 maddeden, "Esasicilik" faktörü 5 madden oluşmaktadır. Ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri arasında 5'li likert bir yapıya sahiptir. İç tutarlılık katsayısı (α) alt ölçekler için 0.70-0.91 arasında değişmektedir. Ölçek maddeleri puanlandıktan sonra ölçeğin tamamı için toplam bir puan elde edilmemektedir. Her bir faktöre göre elde edilen toplam puanlara göre katılımcıların hangi eğitim felsefesini benimsedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Faktör puanlarının yüksek olması o faktöre ait eğitim felsefesini benimsediği, düşük olması ise o faktöre ait eğitim felsefe inancının az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı (α) alt ölçekler için 0.80-0.91 arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması 2018-2019 Akademik yılı bahar döneminde gönüllülük esasına dayanarak yüz yüze pedagojik formasyon eğitimi veren dört akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ise pedagojik formasyon eğitiminin tamamlandığı son haftada gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve eğitim inançlarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin normalliğinin test edilmesi amacıyla Kolmogorow-Smirnov ve Skewness-Kurtosis testi yapılmıştır. Bireysel yenilikçilik boyutunda, Kolmogorov-Smirnov ($p<0.05$) olduğu, Skewness=0.088 ve Kurtosis=0.707 arasında değer aldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı varsayılabilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır.

Öğretmenlik inançları boyututlarında Kolmogorov-Smirnov $p<0.05$ olduğu, Skewness değeri -691 ile 0.465 arasında, Kurtosis değeri ise 5.776 ile -0.508 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre verilerin normal dağılabilmesi için bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması gerekmektedir. Veriler bu aralıkta değer almadığından dolayı normal dağılım şartını sağlamadığı varsayılmıştır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitim inançları ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Bireysel yenilikçilik ve eğitim inançları ölçeklerine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlara göre aralarındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Katsayısı (r) ile belirlenmiştir. Verilerin analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0.95 güven aralığında ($p = 0.05$) yorumlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların bireysel yenilikçilik ve öğretmenlik inançlarına ait aritmetik ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçiliğe İlişkin Betimsel İstatistiki Bilgilerin Dağılımları

Benimseme Kategorisi	Puan Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yenilikçi	80 üstü	9	9.9
Öncü	69-80	31	34.1
Sorgulayıcı	57-68	40	44
Kuşkucu	46-56	10	11
Gelenekçi	45 ve daha az	1	1.1
Toplam		91	100

Tablo 1 incelendiğinde, 80 puan üzeri alan yenilikçilerin oranı %9,9 olduğu, 69-80 arası öncülerin oranı %34,1 olduğu, 57-68 arası sorgulayıcıların oranı %44 olduğu, 46-56 arası kuşkucu oranı %11 olduğu, 45 ve daha düşük gelenekçi olarak isimlendirilen katılımcıların oranının ise %1.1 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Düzeyi t Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Bireysel Yenilikçilik	Erkek	24	64.87	11.58	89	-1.36	.17
	Kadın	67	67.89	8.37			

Tablo 2'deki sonuçlara göre katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (t=-1.36, p>.05). Kadınların bireysel yenilikçilik düzey ortalamaları ($\overline{X}$=67.89) erkeklerinkinden ($\overline{X}$=64.87) göreceli olarak yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılamamıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Eğitim İnançları Aritmetik Ortalamaları

Öğretmenlik inançları	N	$\overline{X}$	Ss
İlerlemecilik	91	21.55	.57
Varoluşculuk	91	21.85	.66
Yeniden kurmacılık	91	19.6	.63
Daimicilik	91	19.3	.67
Esasicilik	91	13.15	.98

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların eğitim inançları en yüksekten en düşüğe doğru; "Varoluşçuluk" ($\overline{X}$=21.85; Ss=.66), "İlerlemecilik" ($\overline{X}$=21.55; Ss=.57), "Yeniden Kurmacılık" ($\overline{X}$=19.6, s=.63), "Daimicilik" ($\overline{X}$=19.3, s=.67) ve "Esasicilik ($\overline{X}$=13.16, s=.98) olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğretmenlik inançları arasındaki ilişkiye ait Mann Whitney U-testi testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Öğretmenlik İnanç Düzeyi U Testi Sonucu

Öğretmenlik inançları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlerlemecilik	Erkek	24	43.83	1052	752	.63
	Kadın	67	46.78	3134		
Varoluşçuluk	Erkek	24	44.00	1056	756	.66
	Kadın	67	46.72	3130		
Yeniden kurmacılık	Erkek	24	41.04	985	685	.28
	Kadın	67	47.78	3201		
Daimicilik	Erkek	24	40.60	974	674	.24
	Kadın	67	47.93	3211		
Esasicilik	Erkek	24	49.58	1190	718	.43
	Kadın	67	44.72	2996		

Tablo 4'te belirtilen U testi sonuçlarına göre katılımcıların ölçek faktörlerinin tamamında (p>.05) olması, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların öğretmenlik inançları ve bireysel yenilikçilikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için hesaplanan Spearman Korelasyon Katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1- İlerlemecilik	1.-					
2- Varoluşçuluk	.737*	1.00				
3- Yeniden kurmacılık	.541*	.489*	1.00			
4- Daimicilik	.467*	.465*	.566*	1.00		
5- Esasicilik	-.259*	-.336*	.000	.263*	1.00	
6- Bireysel yenilikçilik	.462*	.370*	.400*	.289*	-.275*	1.00

*p<.05

Faktörler arasındaki korelasyon değerleri yorumlanırken mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik inançlarından olan ilerlemecilik ile varoluşçuluk arasında yüksek pozitif yönlü bir ilişki, yeniden kurmacılık, daimicilik ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönlü orta düzey birilişki varken, esasicilik ile negatif yönde düşük düzey bir ilişki görülmüştür. Varoluşçuluk ile yeniden kurmacılık, daimicilik ve bireysel yenilikçilik arasında orta düzey pozitif bir ilişki varken, esasicilik arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yeniden kurmacılık ile daimicilik ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki görülmüştür. Daimicilik ile esasicilik ve bireysel yenilikçilik arasında düşük düzey pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Esasicilik ile bireysel yenilikçilik arasında orta düzey negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değerinin pozitif olması, iki değişkenden biri artarken diğerininde arttığı, negatif olması durumunda ise aralarındaki etkinin ters yönlü olduğu, biri artarken diğerinin azaldığı anlamına gelmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin düşük düzey olması birbirlerine etkilerinin az olduğu, yüksek düzey olması ise birbirlerine olan etkilerinin yüksek düzey olduğu kabul edilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma katılımcılarının %9,9'u yenilikçi, %34.1'i öncü ve %44'ü sorgulayıcı, %11'i ise kuşkucu özellikleri ön plana çıkarken %1,1'i ise gelenekçi kişiliğe sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda araştırma bulgusunu destekler yönde en yüksek oranda Sorgulayıcı (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013; Özgür, 2013), daha sonra ise sırasıyla Öncü, Kuşkucu, Yenilikçi ve Gelenekçi özelliğe sahip olduklarına dair (Özgür, 2013) çalışmalar bulunmaktadır. Kılıçer ve Odabaşı (2010) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmen adaylarının Kuşkucu özelliğini en yüksek olarak bulmuşlardır. Bu bulguyu Özgür (2013) öğretmen adaylarının yenilikleri denemek konusunda istekli davrandıklarını, ancak yenilikleri kabul etmeden önce denenerek artılarını ve eksilerinin ortaya çıkmasını bekleyen, başka bir değişle yeniliklere karşı temkinli davranan bireyler oldukları şeklinde yorumlamıştır. Yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu 2010-2013 yılları arasında yapılmış olup, aradan 6-9 yıl gibi bir zaman geçmesine rağmen öğretmen adaylarının bu özelliklerinin değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılamamıştır. Alanyazında araştırma bulgusunu destekler yönde araştırmalar bulunmaktadır (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013; Korucu ve Olpak 2015; Işık ve Tümendağ, 2016; Özgür, 2013).

Araştırma sonuçlarına göre eğitim inançları en yüksek Varoluşçuluk inancına sahipken diğerleri sırayla İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi (Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013), araştırma sonuçlarına yakın bulguların

olduğu çalışmalara rastlanılmaktadır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefeleri onların eğitim inançlarını etkileyebilir ve birden fazla eğitim inançlarına sahip olabilirler (Önen, 2012). Tunca (2015) öğretmenlere yönelik yapmış olduğu çalışmasında araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenlerin en yüksek Varoluşçuluk ve İlerlemecilik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusunu destekler yönde Altınkurt, Yılmaz ve Aytunga (2012) ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda birinci sırada İlerlemecilik, ikinci sırada ise Varoluşçuluk eğitim fersefesini benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Biçer, Er, ve Özel (2013) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmen adaylarının en yüksek olarak İlerlemecilik inancını benimsediklerini belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarının Varoluşçuluk ve İlerlemecilik'e ait eğitim felsefesi inanç düzeyleri birbirine çok yakın değerlerde bulunmuştur. Alanyazında yapılan araştırmalarda da ilk sırada İlerlemecilik ve Varoluşçuluk inançları çıkarken, Esasicilik inancı ise en düşük ortalama puan ile son sırada yer almıştır (Tunca, 2015; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Araştırma neticesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları İlerlemecilik ve Varoluşculuğun ortak noktası olan ve günümüzde uygulanan öğrenci merkezli eğitimi daha çok benimserken, Esasicilik gibi günümüzde kabul görmeyen öğretmen merkezli eğitim inançlarını en az düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Aynı zamanda MEB tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan öğrenci merkezli eğitimi esas alan yapılandırmacı eğitimin öğretmen adaylarının bu inançlarında etkisi olabilir.

Araştırma katılımcılarının eğitim inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının eğitim inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna sahip araştırmalar da bulunmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Aytunga, 2012; Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013).

Araştırmada eğitim inançlarının birbirleri ile olan ilişkisi incelendiğinde Daimicilik ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Tunca (2015) yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlar bulmuştur.

Araştırmada Esasicilik ile Varoluşçuluk arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; Daimicilik ile pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; Varoluşçuluk ve İlerlemecilik arasında ise pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur. Esasicilik ve Daimicilik öğretmen merkezli eğitim felsefeleri iken; Varoluşçuluk öğrenci merkezli eğitim felsefesini esas almaktadır. Bu nedenle Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif yönlü bir ilişki; Varoluşçuluk ile negatif yönlü bir ilişki çıkması doğal bir sonuçtur diyebiliriz.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik özellikleri ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık arasında pozitif yönlü orta düzey; Daimicilik ile düşük düzey pozitif bir ilişki varken, Esasicilik ile negatif yönlü

düşük düzey bir ilişki bulunmuştur. İlerlemecilik, Varoluşculuk ve Yeniden Kurmacılık öğrenci merkezli eğitimi ve yenilikçi yaklaşımları içeren eğitim felsefeleridir. Esasicilik ise öğretmen merkezli eğitim felsefesini içermektedir. Araştırma bulgusuna göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik özellikleri ile eğitim felsefelerinin örtüştüğünü, öğrenci merkezli yenilikçi anlayışını desteklediklerini, ancak bu desteğin güçlü bir destek olduğunu olduğunu söyleyemeyiz. Bunun nedeni öğretmenlerin zaman zaman davranışçı yaklaşımın etkisinden uzaklaşılamadığı (Akınoğlu, 2005), geleneksel eğitim modeli uygulamalarından kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin yeni uygulamaları, kabullenmelerinde bireysel yenilikçilik özellikleri önemli bir faktör olup, bu yönde desteklendiklerinde gelecekte uygulanacak yeni eğitim programlarının kabullenmeleri daha kolay olabilir.

Bu çalışma pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda görevde olan ve pedagojik formasyon eğitimi almış öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim inançlarına ait karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar şu anda eğitim fakültelerinde öğrenim gören genç öğretmen adayları ile yapılarak onların eğitim inançları ile bireysel yenilikçilikleri araştırılabilir.

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(22), 31-45.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Czerniak, C. M., ve Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, (7), 247– 266.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İlköğretim Online, *12*(3), 797-807.

Filiz, B., ve Durnali, M. (2019). The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 395-407.

Enochs, L. G., ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, *90*(8), 694-706.

Erkılıç, A., T. (2008). Felsefi Akımlar ve Eğitim Felsefesi Akımları. Boyacı, A. (Editör), *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 973, 2008.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım

Gunzenhauser, G., M. (2003) High-Stakes testing and the default philosophy of education. *Theory Into Practice*, *42*(1), 51-58. doi: 10.1207/s15430421tip4201_7

Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.

Işık, C. ve Tümendağ, T. (2016). Atatürk Üniversitesi turizm fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, *1*, 70-99.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, F., H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 38: 150-164.

Korucu, T., A. Ve Olpak, Z., Y. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1).

Limon, İ. ve Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 282-294.

Önen, A. S. (2012). Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlara etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 353-361.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Teresa, C. (2009). Creative teachers and creative teaching. In: Wilson, Anthony ed. Creativity in Primary Education (2nd ed.). *Achieving QTS Cross-Curricular Strand*, Exeter: Learning Matters.

Tunca, N. (2012). İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 11-47.

Tuncel, İ. (2017). *Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri*. Hasan Şeker (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar içinde (s. 19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Simplicio, J. S. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120, 675–680.

Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 172-189.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335–350.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (535-552)

BURSA'DA BİR DEVLET OKULUNDAKİ GÜRÜLTÜ DÜZEYİ VE AKUSTİK ORTAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mızrap BULUNUZ[1], Cemile Sinem AKYÜN[2]

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K7388 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri Etkileri ve Kontrol Edilmesi adlı projenin yaygın etkisini artırmak için "Bursa Osmangazi İlçesinde Bir Okulda Gürültü Kirliliğini Azaltmaya Dönük Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Söz konusu çalışma Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongesi'nde 14 Nisan 2019 tarihinde İzmir'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, mizrap@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6650-088X.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, csinemakyun@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6614-8353.

Geliş Tarihi: 30.09.2019 **Kabul Tarihi:** 11.11.2019

Öz: Araştırmanın amacı Bursa ili Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulun gürültü düzeyini tespit ederek, okulun akustik tasarımı ve fiziksel donanımını değerlendirmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ses ölçüm cihazı ve gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel araştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Okuldaki gürültü ölçüm sonuçları, teneffüs saatlerinde 80,31 dB(A) seviyesine çıktığını, ders saatlerinde ise 68 dB(A) seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ölçülen bu değerler, yönetmelikte eğitim tesisleri için kabul edilebilir en düşük C sınıfı akustik performans üst sınırının [39dB(A)] bile oldukça üzerindedir. Gözlem sonucuna göre okul genelinde ses emici akustik malzeme kullanılmadığı gözlenmiştir. Buna ek olarak bina içinde zil sesi, anons, elektrikli süpürge sesi ve öğrencilerin gürültücü davranışlarının yaygın olduğu gözlenmiştir. Sağlıklı bir öğrenme ortamı ve okul iklimi yaratmak için Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin okuldaki işitsel ortam kalitesinin iyileştirilmesine yönelik projeler yapılması teşvik edilmelidir. Okuldaki paydaşların gürültüsüz bir şekilde kapalı mekânı kullanma konusunda ortak bilinç ve kültür geliştirmesine yönelik projeler yürütülmelidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, işitsel konfor, Milli Eğitim, okulda gürültü kirliliği.

EVALUATION OF NOISE LEVEL AND ACOUSTIC ENVİRONMENT IN A PUBLIC SCHOOL IN BURSA

Abstract:

The purposes of this study were to determine the noise level of a public primary school in Bursa and to evaluate the noise level. Sound measurement tool and observation form were used as data collection tools. Descriptive research method was used in data analysis. Findings indicated that the noise level increased to an average of 80,31 dB (A) during the break hours, while it was found to be at the level of 68 dB (A) during the school hours. These values are even higher than 39 dB (A) of the lowest acceptable C class acoustic performance. Almost no part of the school uses sound-absorbing acoustic material. In addition to the lack of acoustic measures, it was observed that noisy behaviors were quite common in students. As a result, one of the important reasons of noise in school is there is not any pracaution for acoustic measures and there is no common consciousness and culture. To create a healthy learning environment, projects to improve the quality of the auditory environment in the schools should be encouraged by the Ministry of National Education.

Key Words: Education Management, Noise Pollution in School, Acoustic Comfort, National Education.

1. Giriş

Öğrenme, bireylerin bilgiyi kendi kendilerine keşfederek ya da sosyal olarak yapılandırması sonucu gerçekleşen aktif bir süreçtir. Bu süreçte zihinsel şemalar sürekli yeniden şekillenmektedir (Erdem & Akkoyunlu, 2002). Fiziksel çevre doğrudan veya dolaylı olarak öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Beyin ve öğrenme (nöropsikoloji) alanında yapılan araştırmalar görsel uyaran, yenilik, sınıf gürültüsü, görevin zorluk derecesi, öğrenci sayısı ve öğretmene olan yakınlık gibi uyaranların miktarı üzerinde durmaktadır (Zental, 1983). Yenilik uyaranı kapsamında çocuklar yeni olan şeylere daha çok ilgi gösterirken, genel olarak alışılmış sınıf ortamlarında yerlerinden daha çok kalkarak ek uyaran arayışında bulundukları görülmüştür. Sosyal uyaran bağlamında öğrenci sayısında azalma, öğretmenlere erişimi arttırmakla kalmayıp, materyallere ulaşmayı kolaylaştırmakta ve liderlik rolüne ulaşma fırsatını da arttırmaktadır (Zental, 1983). Her ne kadar çevreden gelen renk, yenilik gibi görsel uyaranların fazla olmasının öğrenmeye etkisi genelde olumlu olsa da, işitsel uyarılar için bunun tersi doğrudur. Çünkü çocuklar işitsel uyarıcı girişini kontrol edemezler. İşitsel uyaranların çok fazla olması öğrenmeyi genellikle olumsuz etkiler (Zental,

1983). İşitsel uyaranların zararlı etkilerinin boyutu: (a) gürültünün seviyesine, (b) gürültüye maruz kalınan süreye, (c) gürültünün ne ölçüde konuşma içerdiğine, (d) görevin zorluk derecesi ve (e) öğrenci sayısı gibi çevredeki mevcut diğer uyarıcı etkenlere bağlıdır (Cohen, Evans, Krantz & Stokols, 1980; Glass & Singer, 1972; Hockey, 1970; Kryter, 1950). Diğer çevresel uyaranlarla karşılaştırıldığında, işitsel uyaranların olumsuz etkileri genel olarak daha yıkıcı olabilmektedir. Çünkü gürültü uyaranı, beynin işitsel bilgileri işleme ve düşünme gibi süreçleri ile çakışmaktadır. Görsel uyaranlar gibi, işitsel uyaranlar dışlanamamaktadır (Zental, 1983). Örneğin bir ambulans görüş alanından çıktığında görülmezken, çıkardığı siren sesinin duyulmaya devam etmesi gibi.

Gürültü, literatürde bir çevre kirliliği türü olarak gösterilmekte ve çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (Kurra, 200). **Gürültü**, ilkçağda insanları korkutup heyecanlandıran bir kavramdır (Uslu, 1995). David Hendy (2013/2014) gürültüyü, 'Gürültü: Sesin Beşeri Tarihi' adlı kitabında birilerinin bir yerlerde duyulmasını istemediği ses olarak tanımlamıştır. Ülkemizde gürültünün kontrol edilmesine yönelik yönetmelik ilk olarak 11 Aralık 1986 yılında çıkmıştır. Yönetmeliğin amacı; kişilerin sükûn ve huzurunu, beden ve ruh sağlığını gürültü ile bozmayacak bir çevrenin gelişmesini sağlamak olarak belirtilmiştir. (Gürültü Kontrol Yönetmeliği, 1986). Bu yönetmelik ile gürültü kirliliği ilk kez teknik ve hukuki boyutları ile mevzuat kapsamına alınmış, çeşitli gürültü kaynaklarında çevre planlamasından başlayarak ses yalıtımına kadar alınacak önlemler belirtilmiştir. Alınacak önlemler konusunda büyük ilerlemelerin olmasına karşın, teknik sorunların çözülemediği gerçeği, var olan mevzuatın eğitimle desteklenmedikçe fayda sağlamayacağı, gürültü konusuna bir sosyal sorun ve çevre sorunu olarak yaklaşıp toplum bilincinin arttırılmasının bir gereksinim olduğu vurgulanmıştır (Kurra, 2009). Güney'e göre (1998) insan davranışlarından kaynaklı gürültü seviyesi genellikle bilinç, eğitim seviyesi ve kültür düzeyi arttıkça azalmaktadır.

Literatürde gürültünün insan sağlığına olumsuz etkileri genel olarak işitsel, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere üçe ayrılabilir. İşitsel etkileri; işitme kaybı, kulak çınlaması, orta kulak iltihabıdır (Güney, 1998). Gürültünün işitsel olmayan etkileri ise fizyolojik ve psikolojik etkilerdir. Özulu (1991) gürültünün fizyolojik etkilerinden biri olarak uykusuzluğu, psikolojik etkilerinden biri olarak zihinsel etkinliklerde yavaşlamayı örnek olarak göstermiştir. Bazı hormon dengelerinin bozulması, derin uykuya geçememe, iş güvenliğinin düşmesi gibi etkiler de bunlara örnektir (Gengeç, 2005). Ani kızgınlık ve öfke gibi istenmeyen birçok davranışın ortaya çıkmasına sebep olan gürültü, öğrenci ve öğretmenler üzerinde odaklanma sorunu çıkarmaktadır. Ayrıca zihni hızlı yorarak öğrenmeyi güçleştirmektedir (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009). Briaucourt (1991; akt. Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004) farklı gürültü aralıklarının etkilerini aşağıdaki şekilde gruplamıştır:

– 0-35 dB: Zarar vermeyen gürültü,

– 36-65 dB: Uyku ve dinlenmeyi bozabilen rahatsız edici gürültü,

– 66-85 dB: Rahatsız edici, ruhsal yönden zarar veren, işitme bozukluklarına yol açan gürültü,

– 86-115 dB: Ruhsal ve fiziksel yönden zarar veren, psikosomatik hastalıklara yol açan gürültü,

– 116-130 dB: Tehlikeli gürültü, sağırlık ve buna benzer önemli sorunlar,

– 131-150 dB: Çok tehlikeli gürültü, anında önemli hasarlar veren ses düzeyi.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı 2017 yılında Binaların Gürültüye Karşı Korunması Hakkında Yönetmelik [ÇŞBGKKHY] yayınlamıştır. Yeni yönetmelikte eğitim kurumları gürültüye karşı birinci derecede hassas binalar içine alınmıştır. Derslik ve okuma alanları hassasiyet derecesi bakımından 'gürültüye karşı çok hassas bina ve kullanım' sınıfına dahil edilmiştir (ÇŞBGKKHY, 2017). Yönetmelikte binalara A-F'ye kadar akustik performans sınıflandırması getirilmiştir. A sınıfı gürültüye karşı yüksek koruma ile sağlanan sessiz bir ortamı, F sınıfı ise gürültüye karşı korumasız bir ortamı temsil etmektedir. Yönetmeliğe göre yeni inşa edilecek ya da tadilat yapılacak okul binalarının en az C sınıfı akustik performansı sağlaması zorunludur. A performans sınıfı için gürültü üst sınırı 31 dB(A), B performans sınıfı için 35 dB(A), C performans sınıfı için 39 dB(A), D performans sınıfı için 43 dB(A), E performans sınıfı için 47 dB(A), F performans sınıfı için ise 51 dB(A) olarak belirlenmiştir. Reverberasyon (çınlanım) süresi, okulda gürültü probleminin anlaşılması için önemli bir kavramdır. Sesin kaynağı sustuktan sonra, sesin 60 dB(A) düşmesi için geçen süre olarak tanımlanır (Gürkan-Türk, 2019). Reverberasyon süresi uzadıkça, konuşmanın anlaşılabilirliği azalmakta, ortamın işitsel konforu bozulmaktadır. Yönetmelikte eğitim tesislerindeki derslikler, özel derslikler, okuma odaları ve idari odalar için reverberasyon süresi 0,8 saniyedir.

Yapılan araştırmalar okulda gürültü düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Bulunuz, 2014; Bulunuz & Abakay, 2018; Bulunuz, Bulunuz, Orbak, Mutlu & Tavşanlı, 2017; Bulunuz, Bulunuz, Tavşanlı, Orbak & Mutlu, 2018; Bulunuz, Bulunuz, Tuncal, 2017; Güremen, 2012; Gürkan - Türk, 2019; Sadık, Çakan, Artut, 2011). Bulunuz ve Abakay (2018) okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmasında bina içinde, derste ve teneffüs esnasında ses ölçümleri yapmışlardır. Tüm okulların iç ortam gürültü seviyelerinin yönetmelikte belirtilen değerlerden anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sınıf içi gürültü kaynaklarının belirlendiği araştırmada öğrencilerin kendi aralarında yüksek sesle konuşmaları, sıraları çekmeleri, havalandırma ve aydınlatmadan kaynaklı sesler başlıca gürültü nedenleri olarak sıralanmıştır (Güremen, (2012). Öğretmenlerin en çok rahatsızlık duydukları sınıf dışı gürültü kaynakları ise trafik gürültüsü, yan/üst/alt sınıflardan, koridordan, spor sahasından gelen gürültülerdir. Öğretmenlerin gürültüden etkilenme durumları; dersi anlatmakta güçlük çekme, ders anlatırken ve anlattıktan sonra baş ağrısı çekme ve dersten sonra stresli olma şeklinde sıralanmıştır. Ortamın akustik karakterinin çocuklar üzerinde ciddi etkisi bulunmaktadır (Tüzel,

2013). Araştırmalar, çocukların gürültülü ortamlarda konuşulanları dinleme ve anlama oranlarının yetişkinlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Litovky, 1997; Stelmachowicz, vd., 2000; Werner & Boike, 2001). Farklı sosyoekonomik düzeydeki çevrelerden 11-12 yaş aralığındaki çocukların çevre sorunları ile ilgili algıları üzerine yapılan araştırmada (Sadık, Çakan & Artut, 2011), çocukların farkındalığının en düşük olduğu çevre sorunlarının arasında gürültü kirliliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Doğru akustik donanıma sahip ortamlarda hem öğretmen hem de öğrenci daha az yorulmaktadır (Gürel, 2007). Okullardaki gürültü kirliliğinin düzeyi, nedenleri, etkileri ve kontrol edilmesi konusunda sınıf öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir (Bulunuz, vd., 2018). Öğretmenlerin gürültü ve gürültü kirliliği tanımları üzerindeki doğru tespitleri okullardaki gürültü kirliliğinin düşürülmesi adına umut vaat etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullardaki mevcut gürültü seviyesinin yüksek olduğunu dile getirmeleri problemin farkında olduklarının göstergesidir ki, bu durum problemin aşılabilmesi ve çözümü için oldukça önemlidir.

Derslikler tasarlanmadan önce yapı içi yerleri, yapı dışı çevre fiziksel şartları, okuldaki arka plan gürültüsü, reverberasyon süresi, döşeme, duvar ve benzeri gibi faktörler dikkate alınmalıdır (Savcı-Özgüven, 2015). Bulunuz, vd. (2017) Antalya ilinde, akustik iyileştirme yapılmış bir okulda yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; gürültü ölçümleri akustik tedbir alınan ortamlarda gürültü düzeyinin ve reverberasyon sonuçlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ülkemizde 2017 yılında yeni yönetmelik yayınlanmış olmasına rağmen okulda gürültü düzeyini tespit eden veya akustik iyileştirme yapılmış okullardaki işitsel konforu değerlendiren araştırma sayısı sınırlı sayıdadır (Bulunuz & Bulunuz, 2017; Bulunuz & Abakay, 2018; Bulunuz, vd., 2018; Bulunuz, vd., 2017; Gürkan-Türk, 2019). Bu çalışmayla, okulda gürültü düzeyini tespit eden ve gürültünün kontrol edilmesine yönelik çalışmalara yenisini ekleyerek alandaki boşluğun dolması ve bu alanda yürütülen çalışmaların yaygınlaşmasına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı Bursa İli Osmangazi İlçesinde seçilen bir ilkokulun gürültü düzeyini tespit etmek ve okulu bina içi akustik tasarım ve donanım açısından değerlendirmektir. Bu kapsamda araştırma soruları:

1. Bursa-Osmangazi ilçesinde seçilen ilkokulda gürültü düzeyi nedir?

2. Bursa-Osmangazi ilçesinde seçilen ilkokulun bina içi akustik tasarım ve donanımı ne düzeydedir?

2. Yöntem

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Betimsel çalışmaların amacı genel olarak verilen bir durumu aydınlatmak, belirlenmiş standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmaktır (Çepni, 2010). 'Nitel araştırma' şeklinde adlandırılan araştırmaların hemen hepsinin betimsel araştırma grubu içerisinde yer aldığını belirten Erkuş (2013) betimsel çalışmaların olanı olduğu gibi saptamaya çalışan, farklılık bulmayı amaçlamayan çalışmalar olduğunu ifade etmektedir. Aypay ve diğerleri

(2014) betimsel araştırmayı, çalışmada durum her ne ise ayrıntılı şekilde araştırılıp önceki durum ile ilişkisi incelenerek ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada hedeflenen, bir devlet ilkokulunda gürültü düzeyini ortaya çıkarmaktır. Okulun akustiğine ilişkin ölçümler ve gözlemler yapılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bunun için okulda gürültü düzeyleri ölçülerek elde edilen bulgular yönetmelikteki sınır değerler ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca okulun akustiğine ilişkin gözlemler yapılarak betimsel yöntem ile bu gözlem sonuçları aktarılmıştır. Çalışma, Bursa ili Osmangazi İlçesinde bulunan bir ilkokulda gerçekleşmiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları nicel ve nitel yöntemlerden oluşmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak gözlem formu, nicel veri toplama aracı olarak ise desibel metre kullanılmıştır. Veri toplama araçları sırasıyla tanıtılmıştır:

Desibel metre: Okullarda gürültü ve reverberasyon ölçümleri Bruel & Kjaer 2250-A-D00 el tipi analizör ile gerçekleştirilmiştir. Bu cihaz gürültü düzeyini anlık veya çok uzun süreli kayıt imkânının yanı sıra analiz ve çıkarım yapma olanağı sağlamaktadır. Cihazın başka bir önemli özelliği de reverberasyon süresi ölçüm modülünün de olmasıdır. Bu sayede reverberasyon da analiz edilmiştir. Yani reverberasyon süresi ölçümü yapılarak gürültüye olan etkisi ortaya konulmuştur. Gürültü ölçümleri için BZ-7222 ses ölçüm modülü ve reverberasyon ölçümü için BZ-7227 reverberasyon süresi ölçüm modülü kullanılmıştır. Gürültü ölçümleri derste ve teneffüste olmak üzere, sınıflarda ve koridorlarda 30 saniyelik temel süre alınarak A filtresi ile LAeq (dB (A) değerleri ile ölçülmüştür. Ses ölçüm cihazları anlık gürültü yükselmesi ya da düşmesinden kaynaklı ölçüm hatalarını ortadan kaldırmak için, her noktada 30 saniye süresince kayıt yaparak ortalama değeri ortamın ses düzeyi olarak ölçer. Bu ses, ölçümlerinde standart bir uygulamadır.

Gözlem formu: Okulun genel fiziki yapısı, öğretmenlerin gürültü konusundaki tutumları, öğrencilerin birbirleriyle iletişim biçimlerine ilişkin veri toplamak için gürültü gözlem formu kullanılmıştır. Seçilen ilkokulda ders ve teneffüs sırasında okulda gürültü kirliliğinin düzeyi ve gürültünün nedenlerini ortaya koymak için gözlemler yapılmıştır. Bunun için aşağıda belirtilen boyutlarda gözlem yapılıp not tutulmuştur:

1) Okul binalarının ses yalıtımı açısından fiziksel durumu

2) Okulun ses soğurucu özellikler açısından tasarım ve inşa edilmesine ilişkin bilgiler

3) Öğrenci davranışları ve iletişim biçimleri

4) Öğretmenlerin gürültücü davranışlar karşısındaki tutum ve davranışları, öğretmenler arası iletişim biçimi

2.2. Veri Analizi

Alınan tüm gürültü ve reverberasyon ölçümleri Brüel & Kjaer BZ5503 Measurement Partner Suite programına aktarıldıktan sonra analizler yapılmıştır. Derste ve teneffüste olmak üzere yapılan gürültü ölçümlerinin ortalamaları hesaplanmıştır. Gözlem formları analizi için gözlem notları kodları listesi oluşturulmuştur. Aşağıda listelenen kodlar gözlem sırasında dikkat edilmesi gereken boyutları içermektedir.

1. Okul binasının fiziksel yapısı: Tavan yüksekliği, sınıf ve koridorlar ses soğurucu malzemelerle kaplı olması ya da düz beton sıva üzeri boya bulunması; bina içi ses soğurucu bitki ve mobilya ile donatılmış mı? Yoksa boş koridorlar mı?

2. Bina içi öğrenci davranışları: Yürüme/koşma; hep birlikte koşarak teneffüse çıkma/sıra ile yavaş yavaş yürüyerek, koridorda koşma ve oyun oynama/sessiz ve sakin davranış gösterme, sessiz konuşma/yüksek sesle konuşma, bağırma çığlık atma...

3. Öğretmen tutum ve davranışları: Gürültücü davrananları uyarma/ sessiz kalma ya da görmezden gelme...

4. Öğretmenler arası iletişim: Öğretmenler odasında alçak sesle konuşma/ yüksek sesle konuşma...

5. Bina içinde gürültü düzeyi: Alçak/yüksek, sınıflar, koridorlar, konferans salonu.

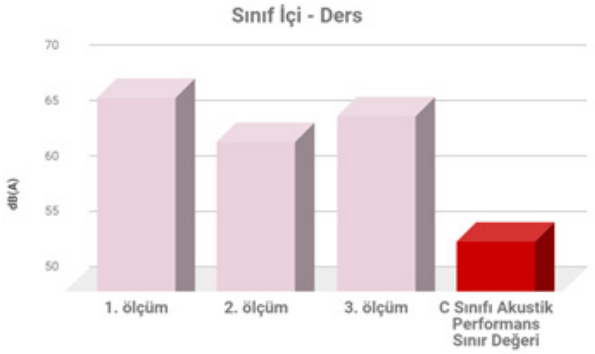
3. Bulgular

3.1. Okulun Gürültü Düzeyi Ölçümlerine Dair Bulgular

Okulun ses düzeyi ve akustik konforuna ilişkin iki tür veri toplanmıştır. Birincisi dB(A) olarak ölçülen ortalama gürültü değerleri, diğeri ise reverberasyon (çınlanım) değerleridir. Yapılan ölçümler aşağıda sunulmuştur.

Seçilen ilkokulda 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı kapsamı dâhilinde okulda gürültü düzeyinin ne olduğunu tespit etmek için üç ayrı dönemde yapılan ölçümlerin gürültü ortalamaları aşağıda verilmiştir. Ders sırasındaki sınıf içi ölçüm ortalamalarına ilişkin değerler ve yönetmelik sınır değeri Grafik 1 de sunulmuştur.

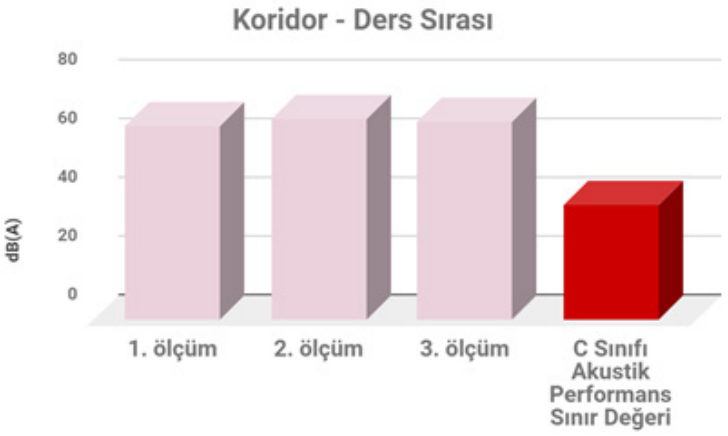
Grafik 1. Sınıf İçinde Derslerin Devam Ettiği Saatlerde Yapılan Gürültü Ortalamaları



Öğrencilerin eğitim öğretim gördüğü ortamda aktif olacakları için yönetmelikte belirtilen arka plan gürültü üst sınırın 15 dB(A) üzerine çıkabilir. Çünkü sinyal gürültü oranına göre bir mesajın iletilebilmesi için arka plan gürültüsünden 15 dB(A) daha fazla olması gerekmektedir. Ancak Grafik 1'de görüldüğü gibi okulda gürültü düzeyi, öğrenciler sınıfta faaliyet gösterirken kabul edilebilecek 54 dB(A) sınır değerinin oldukça üzerindedir.

Sınıf içinin yanı sıra, ders sırasındaki koridor ölçüm ortalaması da hesaplanmıştır. Öğrenciler derste ve koridorda hiç öğrenci bulunmazken yapılan ortalama gürültü ölçümleri Grafik 2'de sunulmuştur.

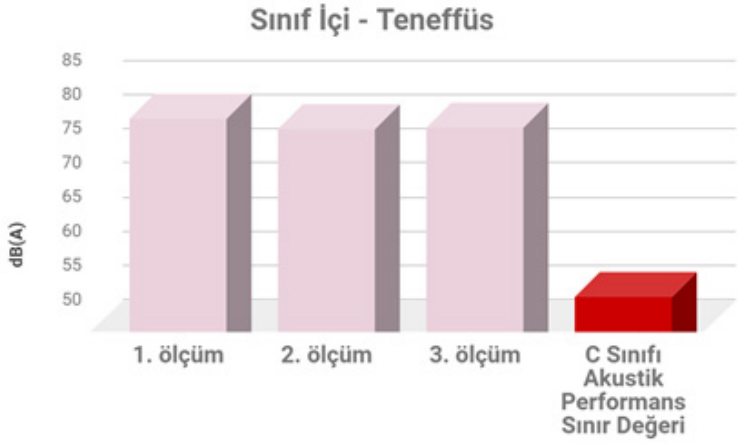
Grafik 2. Öğrenciler Derslerin Devam Ettiği Saatlerde Koridorların Ortalama Ses Düzeyi



Koridor boşken olması gereken arka plan gürültü üst sınırı 39 dB(A) Ancak okulda ölçülen gürültü düzeyi her üç ölçümde de sınır değerini aşmaktadır.

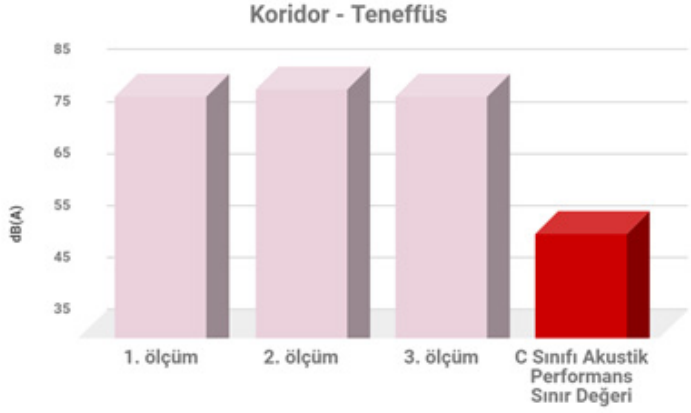
Teneffüs saatlerinde bina içinde gürültü düzeyini tespit etmek için sınıf içi ve koridorlarda ölçümler yapılmıştır. Yapılan ölçümlerin ortalama sonuçları sınıf içi Grafik 3'te ve koridor Grafik 4'te sunulmuştur.

Grafik 3. Teneffüs Sırasında Sınıf İçerisinde Ölçülen Gürültü Düzeyi Ortalamaları



Grafik 3'te görüldüğü gibi teneffüs sırasında gürültü düzeyi üst sınır olan 54 dB(A) değerin çok üstüne çıkmıştır. Sınıflara ek olarak teneffüs esnasında koridorlarda gürültü ölçümleri yapılmıştır. Gürültü ölçümlerine ait ortalamalar hesaplanarak okula ait ortalama değer Grafik 4'te sunulmuştur.

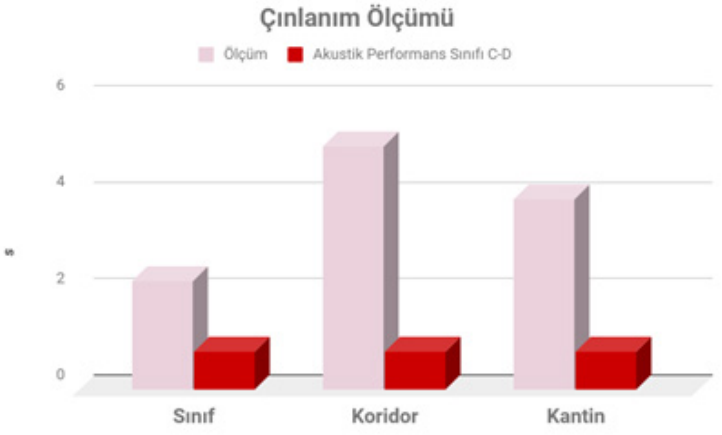
Grafik 4. Teneffüs Esnasında Koridorlarda Ölçülen Gürültü Düzeyi Ortalaması



Teneffüste koridor ölçümlerinde ise sınıf içi ölçümlerinden fazla farklılık bulunmamıştır. Burada da faaliyet varken kabul edilebilecek olan 54 dB(A) üst sınırının çok üzerine çıkılmıştır.

Ülkemizde yayınlanan "Gürültü Kontrol Yönetmeliği" ne göre akustik performans sınıfına bağlı olarak dersliklerde olması gereken reveberasyon (çınlanım) süresi ve okulda yapılmış reverberasyon ölçümü sonuçları Grafik 5'te gösterilmektedir. Reverberasyon ölçümlerinde yönetmelikte kullanılabileceği belirtilen balon tercih edilmiş ve mekânlarda tek noktada ölçüm alınmıştır.

Grafik 5. Reverberasyon Ölçümü



Burada belirtilen sınır değerler C ve D sınıfları için belirlenmiştir. C ve D sınıfı için dersliklerde olması gereken değer 0,8 s iken okul koridorunda reverberasyon değeri 5,04 s bulunmuştur. Yönetmelikte sirkülasyon alanları için üst sınır 1,2 saniyedir. Bu sonuç oldukça yüksektir. Sınıf içi reverberasyon değeri 2,25 s olup, sınır değerden (0,8 s) 1,45 s daha fazladır. Kantinde ölçülen reverberasyon değeri 3,96 s olarak bulunmuştur ve bu değer de olması gereken değerden oldukça yüksektir.

3.2. Okulların Akustiğine İlişkin Gözlem Bulguları

Okul, ana yol üzerinde olmasına rağmen pencereler tek cam çerçevelerden oluşmaktadır. Okulun hemen yanında bir başka okul bulunmaktadır ve bu okulun zil sesi, öğrenci sesi ve benzeri sesler rahat bir şekilde duyulmaktadır. Okulda akustik tedbir olmamasının yanı sıra, okulun akustik tasarım ve inşaatında kullanılan malzemeler açısından yapılan gözlemlerde yerler ve duvarlar sert ve düz seramik ve sıva üstü boya ile kaplıdır. Okulun hiçbir bölümünde ses emici akustik malzeme kullanılmamıştır. Okulun pencereleri, çok amaçlı salon hariç, tek cam çerçevelerden oluşmak-

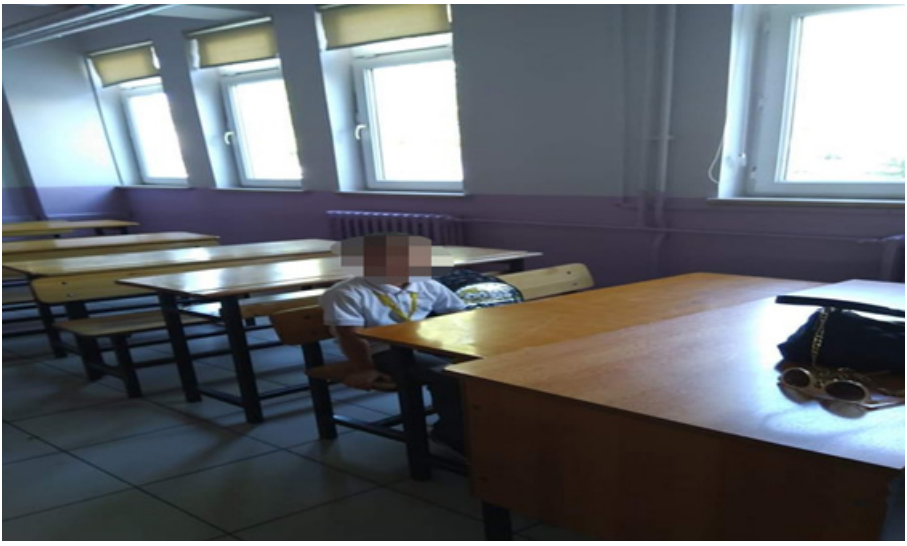
tadır. Kapıların kalitesinin düşük olması ve alttaki açıklığın fazla olmasından dolayı ders sırasında sınıftan koridora veya koridordan sınıfa yoğun ses geçişi olabilmektedir. Teneffüs sırasında öğrencilerin koşuşturma, kapı çarpma, bağrışma gibi davranışlarından dolayı gürültü düzeyi artış göstermektedir. Uzun süreli melodik zil sesleri okul içinde önemli ölçüde gürültü oluşturmaktadır. Okulun çok amaçlı salonunda gösteriler için hazırlanan öğrencilerin çalıştıkları şarkının sesi çok amaçlı salonun çift camlı olmasına rağmen bir üst kattaki müdür odasına rahatlıkla ulaşmakta, koridora taşmakta hatta öyle ki okul bahçesine yansımakta olduğu gözlemlenmiştir. Okulda bina içindeki bozuk lambalar, projeksiyon cihazları, yüksek sesli zil sesinin gürültüye neden olduğu gözlenmiştir. Çalışma, akustik koşullar düşünülmeden tasarlanan eğitim mekânlarının gürültü açısından olumsuz sonuçlar yarattığını ortaya koymaktadır. Okulun çeşitli bölümlerinden çekilen fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.

Fotoğraf 1. Okul Koridoru

Fotoğraf 1'de okulun koridoru gösterilmiştir. Koridorda ses emici akustik malzeme kullanılmamıştır. Okulda yerlerin karo, duvarların düz seramik veya sıva üstü boya ile kaplı olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen davranışları kapsamında koridorda; teneffüs sırasında, öğrencilerin merdivenden dikkatsiz ve süratli iniş çıkışı, koridor uzunluğunca ebeleme, kovalama ve benzeri oyunları sonucu bağrışma ve gülüşme sesleri, öğrencilerin çığlık atması, nöbetçi öğretmenin öğrenciyi yüksek sesle uyarması, ders sırasında okul koridorunda bir sınıftan diğer sınıfa sıraların sürüklenerek taşınması gözlemlenmektedir. Koridorda ders sırasında iki öğretmenin birbirlerine yüksek sesle iyi dersler dilemesi, ders sırasında koridorda öğretmenin öğrencisiyle başkası tarafından rahatlıkla duyulabilecek seviyede konuşması, sınıfına girerken kapıyı çarparak giren öğretmen davranışı gözlemlenmiştir. Ders sırasında sınıflarda ders

yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin sesleri uğultu halinde koridora yansımaktadır. Teneffüste öğretmenler odasının sınıf içi kadar gürültülü bir ortam olduğu, öğretmenlerin birbirlerini duyabilmek için yüksek sesle konuştuğu, yüksek sesle konuştuğunu belirttiğinizde ise bunun normal olduğunu dile getirdiği gözlemlenmiştir.

Fotoğraf 2. Sınıf İçi



Fotoğraf 2'de sınıf içi gösterilmektedir. Sınıfta ses emici akustik malzeme kullanılmamıştır. Akustik tasarım ve inşaatında kullanılan malzemeler açısından yapılan gözlemlerde yerler ve duvarlar sert ve düz seramik ve sıva üstü boya ile kaplıdır. Sınıfın pencereleri tek cam çerçevelerden oluşmaktadır. Teneffüs sırasında sınıf içerisinde sırasını sürükleyen, kapı ve pencereleri çarpan, gürültünün yoğunluğuna bağlı ağılama sesini ayarlayan, hızla koşturan, yüksek sesle şarkı söyleyen, birbirleriyle olan iletişiminde bağırmayı tercih eden, arkadaşını duyamadığı için arkadaşına yaklaşan, kovalama, ebeleme ve benzeri oyunlar oynayan öğrenciler gözlenmiştir.

Okulun çevresi ile ilgili yapılan gözlem bulgularına göre okul ana yol üzerindedir. Okulun hemen yanında başka bir okul bulunmaktadır. Fotoğraf 3 ve Fotoğraf 4 okul dışını yansıtmaktadır.

Fotoğraf 3. Okul Dışı

Okul dışını yansıtan Fotoğraf 3, okulun ana yol üzerinde olduğunu göstermektedir. Ana yol ve trafik gürültüsü okulun tek cam olan sınıflarından rahatlıkla sınıf içine sızmaktadır. Okul bahçesinde de trafik gürültüsü rahat bir şekilde hissedilmektedir.

Fotoğraf 4. Okul Dışı

Okulun dışını yansıtan Fotoğraf 4 okulun yanında başka bir okulun var olduğunu belirtmektedir. Diğer okuldan gelen zil sesi ve öğrenci seslerinin trafik gürültüsü ile harmanlanıp bina içine ve okul bahçesine rahatlıkla ulaştığı gözlenmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucu, okulun gürültü düzeyinin yüksek ve reverberasyon süresinin de oldukça uzun olduğunu göstermektedir. Ders sırasındaki sınıf içi ölçüm ortalamaları faaliyet varken kabul edilebilecek olan 54 dB(A) üst sınırın yaklaşık 10 dB(A) üzerindedir. Sınıf içinin yanı sıra ders sırasındaki koridor ölçüm ortalaması koridor boşken olması gereken arka plan gürültü üst sınırı olan 39 dB(A)'nın yaklaşık 20 dB(A) üzerindedir. Teneffüs saatlerinde bina içinde gürültü düzeyini tespit etmek için sınıf içi ve koridorlarda ölçümler yapılmıştır. Teneffüs sırasında sınıf içinde ölçülen gürültü düzeyi üst sınır olan 54 dB(A) değerin yaklaşık 25 dB(A) üstüne çıkmaktadır (ÇŞBGK-KHY, 2017). Bu bulgular okulda bina içinde gürültünün oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Bulunuz & Abakay, 2018). Bulgular gürültü seviyesinin 66-85 dB(A) aralığında yani rahatsız edici, ruhsal yönden zarar veren ve işitme bozukluklarına yol açan aralıkta olduğunu göstermektedir (Briaucourt'a (1991; akt. Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004). Ek olarak okul koridorlarında ders sırasında ve teneffüste yapılan ölçümlerin yönetmelikte belirtilen C sınıfı akustik performans sınır değerinin oldukça üzerindedir. Bu bulgular öğretmenlerin ders anlatmaktan çok maruz kaldıkları gürültüden dolayı fiziksel yorgunluk yaşayacaklarını göstermektedir (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009). Fiziksel olarak yorgun ve bitkin öğretmenlerin ilkokul öğrencilerine verimli olması oldukça güçtür. Bunun yanı sıra maruz kalınan gürültünün yaratacağı ani kızgınlık, sinir bozukluğu, karamsarlık, mutsuzluk, motivasyon düşüklüğü ve konsantrasyon düşüklüğü gibi psikolojik etkiler okulda eğitim-öğretimin kalitesi için önemli tehdit içermektedir. Bu sonuçlar başta Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde problemin çözümüne yönelik ulusal ve bölgesel projeler yürütülmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. 2017 yılında Gürültü Kontrol Yönetmeliği'ne göre yeni yapılacak binalarda ses yalıtımı yapılması zorunlu hale gelmiştir. Ancak yeni yönetmelikte, eskiden yapılmış okul binaları kapsam dışında bırakılmıştır. Bu okulların akustik uzmanlarca değerlendirilip, gerekli akustik iyileştirmelerin yapılmasına yönelik projelerin ivedilikle yürürlüğe konulmasına ihtiyaç vardır. Örneğin araştırmanın yapıldığı okulun çok amaçlı salonunda; gösteriler için hazırlanan öğrencilerin çalıştıkları şarkının sesi, salon çift camlı olmasına rağmen bir üst kattaki müdür odasına rahatlıkla ulaşmakta, koridora taşmakta hatta öyle ki okul bahçesine yansımakta olduğu gözlenmiştir.

Okulda akustik konforu etkileyen önemli değişkenlerden bir diğeri de reverberasyon süresidir. Burada hiçbir yalıtım olmamasının reverberasyon ve gürültü kirliliğine etkisi net bir biçimde kendini göstermektedir. Okulda yapılan reverberasyon ölçümü öğrencilerin en çok kullandığı alanlardan sınıf, koridor ve kantinde yapılmıştır. Sınıf içerisinde ölçülen sonuç 2,25 s değerinde olup bu değer yönetmelikte derslikler kapsamında belirtilen C sınıfı akustik performans sınırı değerinin (0,8 s) üzerindedir

(ÇŞBGKKHY, 2017). Sınıf içi reverberasyonun düşürülmesi için tavanın akustik panel ile kaplanması oldukça önemlidir. Akustik panellerden oluşan asma tavan reverberasyon süresini yaklaşık olarak yarıya düşürmektedir (Bulunuz vd, 2017). Okulda asma tavan bulunmaması ve tavanın sıva üzeri plastik boya ile kaplı olması reverberasyonu artıran bir etkendir. Örneğin okul koridor ölçümü sonucu 5,04 s olup bu değer yönetmelikte derslikler kapsamında belirtilen C - D sınıfı akustik performans sınırı değerinin (0,8 sn), yaklaşık yedi katıdır. Bu, çıkan bir sesin olması gerekenden yaklaşık yedi kat daha uzun bir süre ortamda dolanması anlamına gelmektedir. Bunun sonucunda konuşmanın anlaşılabilirliği düşmekte, insanlar birbirini anlamak için yüksek sesle konuşmak zorunda kalmakta, bunun sonucunda arka plan gürültüsü arttığı için okuldaki tüm paydaşlar seslerini duyurabilmek için daha da bağırarak konuşmak durumunda kalacaktır. Çözüm, okulun sınıf ve koridorlarına akustik panel yerleştirerek reverberasyon süresini ve işitsel ortamı iyileştirmekten geçmektedir (Bulunuz vd. 2017). Son elli yılda okul akustiği alanında çok önemli araştırmalar yapılmaktadır. Bütün bu araştırma sonuçları özellikle eskiden akustik tedbir alınmadan yapılmış okullarda akustik iyileştirmeye büyük ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Okulun işitsel ortamının iyileştirilmesi için akustik uzman desteği alınmalıdır. Bilindiği gibi okulun, öğretmeni veya birileri tarafından boyanması gazete, TV ve sosyal medyadan çok fazla duyurulmuştur. Ancak bir okulun akustiğinin iyileştirilmesine yönelik yapılmış çalışmaya görsel ve yazılı medyada rastlamak nadirdir. Nöropsikoloji alanında yapılan araştırmalar kaliteli eğitim öğretim için okuldaki akustik konforun, parlak ve güzel görülmesinden çok daha önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple idarecileri okulun işitsel konforunu artırmak için kaynak yaratmalıdır veya mevcut kaynakların kullanımında önceliği okulun akustiğinin iyileştirilmesine vermelidir. Örneğin, okul müdürleri okul aile birliğinin desteği ile sınıf ve koridorların sesi soğuran akustik malzemelerle kaplanması için çalışma yürütmelidir. Kapı ve pencere çarpması ile oluşabilecek gürültünün azaltılması için kapı ve pencerelere plastik conta fitil gibi gerekli aparatlar takılabilir.

Araştırmacıların, okul binası içinde yapmış oldukları gözlemler okulun gürültü seviyesinin çok yüksek ve rahatsızlık verici boyutta olduğu yönündedir. Bunun başlıca nedeni olarak okulun hemen hemen hiçbir bölümünde ses emici akustik malzeme kullanılmamasıdır. Örneğin, yerler ve duvarlar sert ve düz malzemelerle (karo, seramik ve sıva üstü boya) kaplanmış, tavanda ses soğurucu paneller bulunmamaktadır. Okulun pencereleri tek cam çerçevelerden oluşmaktadır. Kapıların kalitesinin düşük ve alttaki açıklığın fazla olmasından dolayı sınıftan koridora veya koridordan sınıfa yoğun ses geçişi olabilmektedir. Zil sesi melodik, yüksek, gereğinden fazla uzun sürmektedir. Gereksiz uzun süren melodik zil sesleri okul içinde önemli ölçüde gürültü oluşturmaktadır. Uzun süreli yüksek şiddette melodik zil yerine zilsiz okul veya alçak seste sadece "ding-dong" gibi zil uygulamalarına geçilebilir.

Öğrenci davranışlarından kaynaklı şiddeti yüksek ve birbirine karışan sesler önemli bir gürültü kaynağıdır. Örneğin teneffüs sırasında sınıf içerisinde sırasını sürükleyen, kapı ve pencereleri çarpan, koridorda koşturan, yüksek sesle şarkı söyleyen, bağırarak konuşan, çığlık atan, kovalamaca, ebeleme ve benzeri oyunlar oynayan öğrenciler gözlenmiştir. Bu bulgular çocukların gürültü farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir (Sadık vd., 2011). Teneffüste her koridorda bir tek nöbetçi öğretmenin, öğrencilerin gürültücü davranışlarını kontrol etmekte yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin bağırarak öğrencileri uyardığı veya düdük çaldıkları görülmüştür. Ancak bunların, gürültü düzeyini artırmaktan başka bir işe yaramadığı gözlenmiştir. Okul içinde gürültü düzeyinin yüksek olmasından dolayı öğretmenlerin birbiriyle iletişim kurarken yüksek sesle konuştukları görülmüştür. Örneğin derse girerken yan yana duran iki öğretmenin birbirine ''iyi dersler'' dilemesi koridorda yankılanarak başkaları tarafından rahatlıkla duyulabilecek seviyededir. Öğrencilerde sıklıkla görüldüğü gibi bazı öğretmenlerin, sınıfına kapıyı çarparak girdikleri gözlenmiştir. Bazı öğretmenlerin yüksek sesle ders anlatmalarından dolayı, sesleri rahatlıkla koridordan duyulmuştur. Öğretmenler sınıfındaki sesi bastırabilmek için yüksek ses tonunu tercih etmektedirler. Teneffüste öğretmenler odasının sınıf içi kadar gürültülü bir ortam olduğu, öğretmenlerin birbirlerini duyabilmek için yüksek sesle konuştuğu, yüksek sesle konuştuğunu belirttiğinizde ise bunun normal olduğunu dile getirdiği gözlenmiştir. Bu bulgular, okulda sağlıklı öğrenme ortamını oluşturacak öğretmenlerin ses ve gürültü farkındalığının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. İdareci ve öğretmenlere yönelik okulda gürültü farkındalığı, gürültü yönetim ve denetimi üzerine eğitimler verilmelidir.

Okulun ana yol üzerinde olması ve trafik akışının süreklilik göstermesi yoldan okula yansıyan gürültüyü olduğu gibi aktarmaktadır. Çalışma, akustik koşullar düşünülmeden tasarlanan eğitim mekânlarının gürültü açısından olumsuz koşullar yarattığını ortaya koymaktadır. Kurra'ya (2009) göre ise önlemler konusunda büyük ilerlemelerin olmasına karşın teknik sorunların çözülemediği gerçeği, var olan mevzuatın eğitimle desteklenmedikçe fayda sağlanamayacağı, gürültü konusuna bir sosyal ve çevre sorunu olarak yaklaşıp toplum bilincinin arttırılması bir gereksinimdir. Okulda gürültü seviyenin azaltılabilmesi için okul idaresi, öğretmenler, okulda çalışan diğer tüm personel işbirliği içinde olmalıdır. Okul idaresi, öğrenciler, öğretmenler, diğer personeller ve velilere okulda gürültü kirliliği farkındalık eğitimleri verilmelidir. Okulda büyük sınıflarda gürültünün farkındalığı konusunda akran öğretimi gerçekleştirilmelidir. Bu konu ile ilgili okul kuralları konulmalı, kuralların uygulanmasını sınıf öğretmenleri ile okul idaresi takip etmelidir. Konulan bu kurallar öğrencilere ara ara olarak hatırlatılmalı ve bu kurallara uyulması sağlanmalıdır. Aksi durumlar ortaya çıktığında anında müdahale edilip bu kuralların uygulanmasından taviz verilmemelidir. Bu kurallar öğrenciler tarafından anlaşılıp uygulandığında ve okulun akustiğinde iyileştirmeler yapıldığında okulda gürültü kirliliği seviyesinde fark edilir bir düşüş gözlenebilir.

Kaynaklar

AYPAY, Ahmet; CEMALOĞLU, Necati; SARPKAYA, Ruhi; TOMUL, Ekber; BAŞTÜRK, Ramazan; ELLEZ, Murat; ŞAHİN, Baki; YOLCU, Hüseyin; KARAKAYA, İsmail; TURGUT, Yıldız (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Edt. Abdullah Tanrıöğen), (4.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

Binalarda Akustik Performans Sınıfları İçin Sınır Değerler, (2017, 31 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 30082). Erişim adresi: **http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/05/20170531-7.htm**

BULUNUZ, Mızrap (2015). 114K738 nolu TÜBİTAK 1001 projesi, Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi, Ankara.

BULUNUZ, Nermin (2014). Noise Pollution in Turkish Elementary Schools: Evaluation of Noise Pollution Awareness and Sensitivity Training. **International Journal of Environmental & Science Education,** 9, 215-234.

BULUNUZ, Nermin; BULUNUZ Mızrap., (2017). Noise Pollution in School and Evaluation of its Control Through Educational Practices. In H.Arslan C:D.Duse & M.A. Icbay (Eds). RESEARCH ON EDUCATİON. BİALYSTOK, POLAND: International Association of Social Science Research (IASSR). 320-329.

BULUNUZ, Mızrap; ABAKAY, Hüseyin (2018). Okul İçi ve Okul Dışı Gürültü Düzeylerinin Karşılaştırılması, **Academy Journal of Educational Science**, 2(1), 53-65.

BULUNUZ, Nermin; BULUNUZ, Mızrap; ORBAK, Ali.Yurdun; MUTLU, Necla & TAVŞANLI, Ömer Faruk (2017). An Evaluation of Primary School Students' Views about Noise Levels in School. **International Electronic Journal of Elementary Education, 9(4).** 725-740.

BULUNUZ, Mızrap; BULUNUZ, Nermin; TAVŞANLI, Ömer Faruk; ORBAK, Ali Yurdun; MUTLU, Necla (2018). İlkokullarda Gürültü Kirliliğinin Düzeyi, Etkileri ve Kontrol Edilmesine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, **Kastamonu Education Journal**, 26(3), 661-671.

BULUNUZ, Mızrap; BULUNUZ, Nermin; TUNCAL, Jonida (2017). Akustik İyileştirme Yapılmış Bir Okulda Gürültü Düzeyinin Değerlendirilmesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi dergisi, 13(4), 637-658.

COHEN, Sheldon; EVANS, Gary W; KRANTZ, David S; & STOKHOLS, Daniel (1980). Physiological, Motivational, and Cognitive Effects of Aircraft Noise on Children, **American Psychologist**, 35, 231–243.

ÇEPNİ, Salih (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş: Betimsel Araştırmalar, Trabzon.

ENGİN, Ali Osman; ÖZEN, Şenay; BAYOĞLU, Vedat (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarilarini Etkileyen Bazi Temel Değişkenler, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3: 125-156.

ERDEM, Mukaddes; AKKOYUNLU, Buket (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma, İlköğretim-Online (1), 2-9.

HENDY, David (2013). Noise: A Human History of Sound and Listening [Gürültü: Sesin Beşeri Tarihi], Kolektif Kitap, İstanbul.

ERKUŞ, Adnan (2013). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci, Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.Ş, Ankara.

GÜNEY, Emrullah (1998). Çevre sorunları, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.

GENGEÇ, Erhan (2005). İş Sağlığı ve İş Güvenliği Açısından Hava ve Gürültü Kirliliği, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek lisans tezi), İzmit.

GÜREL, Nihan (2007). İlköğretim Okullarının Akustik Açıdan İncelenmesi: İstanbul'da Bir ilköğretim Okulu Örneği, (Yüksek Lisans Tezi).

GÜREMEN, Lale (2012). İlköğretim okullarında iç ve dış ortam işitsel konfor koşullarının kullanıcılardaki etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma Amasya kenti örneği, E-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Engineering Sciences, 7 (3), 580-604.

GÜRKAN, Ezgi Türk (2019). ''Mimari Tasarımda Akustik Modelleme Uygulamaları Ve Örnek İncelemeler'', Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi, İzmir.

Gürültü Kontrol Yönetmeliği, (1986, 11 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 19308). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19308.pdf

KURRA, Selma (2009). Çevre Gürültüsü ve Yönetimi, Uğur Eğitim Pazarlama ve Yayıncılık A.Ş, İstanbul, (3, 435).

LITOVSKY, Ruth Y. (1997). Developmental changes in the precedence effect: estimates of minimum audible angle. **The Journal of the Acoustical Society of America**, 102.3, 1739-1745.

ÖZGÜVEN, İffet Zeynep Savcı (2015). *İlköğretim Binalarında Konuşma Anlaşılabilirliği Ve Ses Kalitesini İncelemek Üzerine Bir Alan Araştırması*, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi).

ÖZULU, İlhan Sami (1991). Gürültü ve Müzik, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek lisans tezi), İstanbul.

POLAT, Soner; BULUŞ-KIRIKKAYA, Esma (2004). Gürültünün Eğitim Öğretim Ortamına Etkileri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

USLU, Cengiz (1995). Adana Kenti'nde Gürültü Kirliliği Üzerine Bir Araştırma, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek lisans tezi), Adana.

SADIK, Fatma; ÇAKAN, Halil; ARTUT, Kazım (2011). Çocuk Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunlarının Sosyo-Ekonomik Farklılıklara Göre Analizi, **İlköğretim Online,** 10(3), 1066-1080.

STELMACHOWİCZ, P. G., HOOVER, B. M., LEWİS, D. E., KORTEKAAS, R. W., & PİTTMAN, A. L. (2000). The relation between stimulus context, speech audibility, and perception for normal-hearing and hearing-impaired children, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43(4), 902-914.

TÜZEL, Sait (2013). "Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansına Etkisi", **Eğitimde Kuram ve Uygulama** 9(4), 363-378.

ZENTAL, Sydney (1983). Learning environments: A review of physical and temporal factors, **Exceptional Education Quarterly**, 4(2), 90-115.

WERNER, Lynne A.; BOIKE, Kumiko (2001). Infants' sensitivity to broadband noise. **The Journal of the Acoustical Society of America,** 109.5, 2103-2111.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (553-570)

YABANCI DİL AĞIRLIKLI EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan Güner BERKANT[1], Dildar ÖZASLAN[2], Emine DOĞAN[3]

1 Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD Merkez/YOZGAT, hgberkant@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0725-6036.

2 Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD Merkez/KIRŞEHİR, dildarozaslan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9733-2276.

3 Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Yenimahalle/ANKARA, dgnemn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1333-3096.

Geliş Tarihi: 05.09.2019 **Kabul Tarihi:** 08.11.2019

Öz: Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından seçilen pilot ortaokulların beşinci sınıfında uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı araştırmada, örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Kahramanmaraş'ın Onikişubat ilçesindeki iki pilot okulda görev yapan yedi İngilizce öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik açıdan birçok sorunla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Özellikle sürecin işleyişindeki MEB tarafından kaynaklanan teknik aksaklıkların eğitim-öğretim etkinlikleri noktasında öğretmenleri zorladığı öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim programındaki kazanımların, konuların ve materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları, ancak tüm aksaklıklara rağmen öğretmenlerin öğrencilerde olumlu yönde bir ilerleme gözlemledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin süreç hakkında bazı olumsuz görüşleri olsa da genel anlamda olumlu yönde eğilim gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce hazırlık sınıfı, İngilizce öğretmenleri, İlköğretim İngilizce hazırlık eğitimi, beşinci sınıf öğrencileri.

THE VIEWS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS ABOUT INTENSIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAM

Abstract:

In this study, the views of English language teachers about the foreign language-based education applied in the fifth grade of pilot secondary schools selected by the Ministry of National Education in 2017-2018 academic year were examined. The sample of the study was determined by criterion sampling method which is one of the qualitative research methods. Seven English language teachers working in two pilot schools in Onikisubat central district of Kahramanmaraş were included in the study. Data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis was performed to analyze the data. The results of the research show that teachers face many problems in technical, pedagogical, social and psychological aspects. It is understood from the opinions of the teachers that the technical problems caused by the Ministry of National Education in the process constitute an obstaclefor the teachers in educational activities. In addition, it was found that the objectives, subjects and materials in the curricula were not appropriate for the student level, but despite all the problems, the teachers observed a positive progress in the students. As a result of the research, it is understood that although teachers have some negative opinions about the process, they tend to have positive tendency in general.

Key Words: English preparatory class, English language teachers, English preparatory education in primary schools, fifth graders.

Giriş

Türkiye'de yabancı dil öğrenmek için pek çok kişi zaman ve para harcamaktadır. İngilizcenin tüm dünyada ortak iletişim dili (lingua franca) olduğundan, yediden yetmişe herkes İngilizce öğrenmek için çaba sarf etmektedir. İngilizce bilmek, güç ve statü göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998). Ancak bütün bu farkındalığa rağmen Türkiye'de İngiliz dili eğitimi düşük bir profil seyretmektedir. İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye, katılımcı olan 80 ülke arasında 62'nci, Avrupa'daki 27 ülke arasında ise 26'ncı sırada yer almaktadır (Education First, 2018). British Council ve TEPAV'ın (2014) çalışmasında da benzer şekilde Türkiye'nin ilk ve ortaöğretimdeki İngilizce öğretiminde yetersiz performans gösterdiği verilerine ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda Türkiye'de İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran bazı etkenlerin var olduğu görülmektedir. Geçmişe oranla Türkiye'deki yabancı dil öğretim planlamasının düzgün olmaması (Işık, 2008), öğretmen sayısının sınırlı olması (Kırkgöz, 2005), öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından verimli kullanılamaması, yabancı dil eğitimine ayrılan kaynak ve süre (Acat ve Demiral, 2002; İyitoğlu ve Balcı, 2015; Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2005), eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan İngilizce öğretmenlerinin fikirlerinin öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanması aşamasında dikkate alınmaması ve bunun sonucunda oluşan program sorunları (Tütüniş, 2014) gibi etkenler bulunsa da, bu tür sorunların belirli ölçüde de olsa ortadan kalktığı görülmektedir (Yaman, 2018).

Ancak, İngilizceyi Türkiye'de doğal ortamda öğrenememe kısıtlılığı, dil becerisi geliştirmenin zaman ve sabır gerektiren bir süreç olması, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri ve yöntemsel açıdan eski alışkanlıklarını kırma konusundaki isteksizlikleri, yerli kitapların tam olarak istenilen seviyeye gelememesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının hem okul içi sınavlar hem de büyük ölçekli sınavlar düzeyinde etkin kullanılamaması, İngilizce öğrenenler arasında hâlâ dil öğrenme sürecine dair mevcut önyargılar gibi sorunlar, bugün hâlâ İngilizcenin Türkiye'de öğrenilmesini zorlaştıran faktörler arasında görülmektedir (Yaman, 2018). Bu tablonun, öğretmen eğitimi, öğretim değişiklikleri, program geliştirme ve materyallerin güncellenmesi ihtiyacını yansıttığı düşünülmektedir (Arıkan, 2015; Arslan, 2012; Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2017).

Türkiye, uzun bir İngilizce dil eğitimi politikaları geçmişine sahiptir. Türkiye'de dil eğitimi politikası ve planlaması (1997, 2005 ve 2013 reformları) dilbilimsel, sosyal, politik ve ekonomik hedeflere yönelik hazırlanmıştır. 1997 reformundan sonra lise düzeyinde İngilizce hazırlık sınıfları oluşturulmuş 2006'da kaldırılmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde dil eğitimine daha erken yaşta başlanması (Eurydice, 2008) göz önüne alınmış ve Türkiye'de 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi vermek, bilgisayar alt yapısı ile geliştirilmiş DynED gibi programları eğitim sürecine yerleştirmek gibi yollar denenmiştir. En sık başvurulan yol ise yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması olmuştur (Kandemir ve Tok, 2015).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin geçmişi incelendiğinde, 2012-13 eğitim-öğretim yılından bu yana ilkokul 2, 3 ve 4. sınıflarda haftalık 2; ortaokul 5 ve 6. sınıflarda haftalık 3; 7 ve 8. sınıf düzeyinde de haftalık 4 saat olarak verildiği görülmektedir. Uzmanlar ve Millî Eğitim Bakanlığı bu sürenin dil öğrenmek için yeterli olmadığı görüşünü savunmaktadırlar (ERG, 2018). İngilizce ders saatlerindeki artışın, girdilere daha fazla maruz kalma, dil becerilerini uygulamada daha fazla fırsat edinme ve dil öğrenme motivasyonu ve akademik başarısında artış anlamına geldiği düşünülebilir (Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu, 2018). Bununla birlikte, eğer eğitim saatleri etkili bir şekilde kullanılmazsa, başarılı sonuçların elde edilmesi mümkün değildir (Collins ve Munoz, 2016; Djigunovic, 2012).

Eğitimde niteliği artırma politikaları içinde yer alan ve yabancı dil eğitiminde iyileştirme çalışmalarını çoğunlukla ders saatlerinin artırılmasına yönelik yapan MEB, yabancı dil bilmenin öneminin arttığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve uluslararası ilişkilerin yaygınlaşması gerekçeleriyle 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 81 ilde belirlenen 620 ortaokulda beşinci sınıf kademesinde yabancı dil ağırlıklı eğitim pilot uygulama başlatmıştır (MEB, 2017). Ana dersler (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi) ve 4 saat seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabileceği MEB tarafından belirtilmiştir.

De Segovia ve Hardison (2009) ile Yıldıran ve Tanrıseven (2015) İngilizce eğitiminde yeni bir politikanın etkili bir şekilde uygulanması ve yayılması için, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınmasının hayati önem taşıdığını belirtmektedirler. Dolayısıyla, politika yapıcılara ve paydaşlara, uygulamaya yönelik verilen geri bildirimler hem çok önemlidir hem de değerlidir. Dilekli (2018), 2017-2018 öğretim döneminde uygulanan ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı pilot uygulamasının kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarını incelemiştir. Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu (2018), yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının avantajları, dezavantajları, uygulama başarısı, yaşadıkları zorluklar ve destekleyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Şahin ve Göksoy (2019) ise bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini, çözüm önerilerini ve bu uygulamadan vazgeçilme nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada ise, İngilizce öğretmenlerinin hem uygulamanın özelliklerine hem de programın yapısına ilişkin görüşleri geniş bir açıdan ele alınmaktadır. Bu nedenle, çalışmadan elde edilen sonuçların, uygulamanın yaygınlaştırılması sürecinde program geliştiricilere ve uygulayıcılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi, "İngilizce öğretmenlerinin pilot ortaokulların beşinci sınıflarında uygulanmaya başlayan yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, MEB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında seçilen pilot ortaokulların beşinci sınıflarında uygulanmaya başlayan yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı,

    a. Teknik sorunlar,

    b. Pedagojik sorunlar,

    c. Sosyal sorunlar,

    d. Psikolojik sorunlar nelerdir?

2. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki,

a. Kazanımlar,

b. Öğretim yöntemleri,

c. Konular hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devamlılığı, pilot uygulama süreci, eğitsel çıktıları, öğrencilerin derse katılımına yönelik etkisi ve yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan ders materyalleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması sürecine ilişkin görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine ve fenomenolojik (olgubilimsel) desene dayalı olarak yürütülmüştür. Görüşme, bireylerin bir olay ya da oldu hakkındaki düşüncelerini sözel olarak belirlemeye yönelik bir araştırma yöntemidir. Fenomenolojik desen ise, var olduğu bilinen ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanarak onları incelemeyi amaçlayan ve görüşme yöntemi ile uyumlu biçimde yürütülen bir nitel araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem

Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Kahramanmaraş Kahramanmaraş'ın Onikişubat ilçesinde yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması yapılan iki pilot okulda görev yapan yedi İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem, ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklem yöntemi, araştırmaya dâhil olacak bireylerin belirli özellikleri taşıma durumlarına göre seçilmeleri esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada örneklemin belirlenmesindeki ölçüt, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması sürecinde görev yapıyor olmalarıdır. Örneklemdeki öğretmenlerin 5'i kadın, 2'si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular, İngilizce öğretmenlerinin ortaokullardaki yabancı dil ağırlıklı eğitimin pilot uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012), yarı yapılandırılmış görüşme formlarının görüşme yapılan kişiye kendini ifade etme imkânı sağladığını ifade etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular araştırmanın amaçları doğrultusunda önceden hazırlanırken, araştırmacı hem bu soruları sorma hem de görüşme esnasında ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Formun hazırlanma sürecinde (*i*) ilgili alanyazın taranarak açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, (*ii*) yedi sorudan oluşan görüşme formu uzmanların görüşlerine sunulmuş, (*iii*) yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hakkında örneklemde bulunmayan bir öğretmenin ve eğitim bilimleri alan uzmanının görüşleri alınarak kapsam, yapı ve dil açısından geçerliği sağlanmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, örneklemdeki öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin izinleri alınmak suretiyle sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve yazılı notlar alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler araştırmacılar tarafından dikkatlice dinlenerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve transkripsiyonu yapılmıştır. Ö1, Ö2… şeklinde numaralandırılan öğretmenlerin verileri üzerinde içerik analizi yapılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca, bulguların daha anlaşılır olması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

1. Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulamasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Teknik, Pedagojik, Psikolojik ve Sosyal Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik sorunlara yönelik görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında karşılaşılan teknik sorunlara ilişkin olarak öğretmenler, altyapı yetersizliği (3/7), ders materyallerinin geç ulaşması (5/7), sınıf mevcudunun fazlalığı (3/7), fiziksel ortam yetersizliği (3/7), materyal eksikliği (4/7) ve personel eksikliğini (2/7) karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Tablo 1. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında karşılaşılan teknik, pedagojik, psikolojik ve sosyal sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	N
Teknik sorunlar	Altyapı yetersizliği	Ö1,Ö2,Ö7	3
	Ders materyallerinin geç ulaşması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6	5
	Sınıf mevcutlarının fazlalığı	Ö1, Ö2,Ö3	3
	Fiziksel ortam yetersizliği	Ö1,Ö6,Ö7	3
	Materyal eksikliği	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7	4
	Personel eksikliği	Ö6,Ö7	2

Pedagojik sorunlar	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği	Ö1,Ö3,Ö4	3
	Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması	Ö3,Ö2	2
	Öğrencilerin ilgi ve isteklerinin dikkate alınmaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö4,Ö5, Ö6,Ö7	7
	Sınav sistemi ve kazanımların uyumsuzluğu	Ö5	1
Psikolojik sorunlar	Yanlış yapma korkusu	Ö1, Ö4, Ö5,Ö7	4
	Öğrencilerin dil kurallarını anlamlandıramaması	Ö3, Ö4	2
	İngilizceye karşı önyargı	Ö4,Ö6	2
Sosyal sorunlar	Sosyal derslerin azlığı	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	4

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"İngilizce birebir daha iletişim halinde öğrenilebilecek bir ders iken sınıflar 43 kişi, nefes alacak yer yok sınıfta. Benim için en büyük sıkıntı bu." (Ö1)

"Bize gönderilen materyaller dönemin ortasında Şubat ayında geldi. Bu açıdan materyal sıkıntısı çektik. Birinci dönem kendi hazırladıklarımızla yaptık." (Ö3)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında karşılaşılan pedagojik sorunlara yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği (3/7), öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması (2/7), öğrencilerin ilgi ve isteklerinin dikkate alınmaması (7/7) ve sınav sistemi ile kazanımların uyumsuz olduğu (1/7) öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Beşinci sınıf öğrencileri 11 yaşında ve 15 saat İngilizce onlar için çok fazla. Dersimizin kazanımlarının çoğu da aslında çok soyut konular. Çocuklar henüz soyut düşünmeye geçemedikleri için sorunlarımız oldu." (Ö3)

"Resim, beden eğitimi ve müzik dersinden alarak çocukları 15 saat İngilizceye tutmak çocukları olumsuz anlamda etkiledi." (Ö3)

"Başta çok şikâyet ettiler, hocam niye bu kadar İngilizce öğreniyoruz diye. Ama sonra alıştılar, İngilizceyi sevdiler." (Ö4)

Tablo 1 incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında karşılaşılan psikolojik sorunlara ilişkin olarak öğretmenler, öğrencilerde yanlış yapma korkusu olduğunu (4/7), öğrencilerin dil kurallarını anlamlandıramamasını (2/7) ve öğrencilerin İngilizceye karşı bir önyargılarının olmasını (2/7) karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

"İçine kapanma gözlemledim ben. Utanıyorlar mesela yanlış telaffuzda hemen birbirleriyle gülüp dalga geçiyorlar. Ben bunu hep söylüyorum da çocuk etkileniyor akranından." (Ö1)

"Çocuklar her şeye anlam yüklemek istiyorlar ama bizim hedefimiz dil edinmeleriydi. Dil kurallarını çok sorguladılar, anlamlandıramayınca da motivasyonlarında düşüş oldu." (Ö3)

Tablo 1' de görüldüğü üzere yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında karşılaşılan sosyal sorunlara ilişkin olarak öğretmenler sosyal derslerin azlığını (4/7) ileri sürmüşlerdir. Bu öğretmenlerden birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

"Resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin olmayışından kaynaklı sorunlar oldu. Bu eksikliği biz sosyal faaliyetler düzenleyerek kapatmaya çalıştık." (Ö3)

2. Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması İçin Hazırlanan Öğretim Programındaki Kazanımlar, Öğretim Yöntemleri ve Konular Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki kazanımlar, öğretim yöntemleri ve konulara yönelik görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki kazanımlar, öğretim yöntemleri ve konulara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcı	N
Kazanımlar	Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7	6
	Kazanımların fazlalığı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5	5
	Beklenti-kazanım uyumsuzluğu	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7	4
Öğretim yöntemleri	Sınıf yönetimi zorluğu	Ö1,Ö3	2
Konular	Günlük yaşama yakın	Ö1,Ö4,Ö6	3
	Öğrencilerin ilgisini çekici	Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö7	5

Tablo 2 incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki kazanımlarla ilişkin olarak öğretmenlerin, kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığını (6/7), fazla olduğunu (5/7) ve beklentilerle kazanımların uyumsuz olduğunu (4/7) bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ben kazanımları öğrenci seviyesine çok uygun bulmuyorum. İlk dönem biraz daha oluru vardı da ikinci dönem haftada 15 saat görüyorlar. Harikalar bekliyorlar henüz soyut düşünemeyen beşinci sınıf öğrencilerinden." (Ö1)

"Sene başında bizden istenen "Çocuklara konuşmayı öğretin, gerekiyorsa hiç yazdırmayın, yazdırıyorsanız da çok az yazdırın." idi. Ama gelen kitap sadece gramatik bazdaydı. Çok uçurum var istenilen şeyle önümüze sundukları arasında." (Ö2)

"Henüz kafasında zarf nedir sıfat nedir oturmamış bir çocuğa tutup edilgen çatılı yapıları anlatmaya çalışıyoruz. Amacımız çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ise eğer bu 40 ünitelik gramer içeriğini dayamak anlamsız." (Ö5)

"Sene başında bizden istedikleri kazanımları dilbilgisi olarak kesinlikle anlatmamamız gerektiği, öğrenciye hissettirmemiz gerektiğiydi. Ancak sonrasında kazanımlara baktığımızda gramer ağırlıklıydı." (Ö7)

Tablo 2'de görüldüğü üzere yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki öğretim yöntemlerine ilişkin olarak öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğretim yöntemlerini uygulamada sınıf yönetimi zorluğu ile karşı karşıya kaldıklarını (2/7) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Çok seviyorlar etkinlikler yapmayı. Bu tarz oyunlar düzenledim ama şöyle bir sorunla karşılaştım. Evet, öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı hale gelebiliyor ama sınıf mevcutlarından dolayı disiplini kaybedebiliyorsunuz sınıfta." (Ö1)

"Bir kazanımda bütün öğrencilere söz hakkı verdim, gruplara ayırdık ve herkes diyalog kurdu. Herkese söz hakkı verdiğimde bir sonraki konuya geçmek zorlaşıyor. 40 ünitenin bitmesi mümkün değil bu şekilde." (Ö3)

"Dil öğrenirken konuşma ve dinleme becerisinin önden gelmesi lazım. Böyle öğrenilmeye başlanır hedef dil. İkinci dönem gönderilen kitaplar, planda da görüyorum, çok dilbilgisi ağırlıklı kazanımlar ve çok ağır, karmaşık cümleler var. Ama dinleme ve konuşma önden gitmesi lazım orda bir çelişki vardı, orada zorlandık." (Ö3)

Tablo 2'de görüldüğü üzere yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan öğretim programındaki konulara ilişkin olarak öğretmenler, konuları günlük yaşama yakın bulduklarını (3/7) ve konuların öğrenciler açısından ilgi çekici olduğunu (5/7) ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Çok daldan dala paragraflarda öyle çocukların okuyup ilgisini çekebileceği, öğrenebileceği hiçbir şey yok." (Ö2)

"Sadece kitap çok ilgi çekici değildi, aslında güzel konular vardı. Bazı konular çok bilimseldi, bu yüzden öğrencilere dili ağır geldi." (Ö3)

3.Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulamasının Devamlılığı, Pilot Uygulama Süreci, Eğitsel Çıktıları, Öğrencilerin Derse Katılımına Yönelik Etkisi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması İçin Hazırlanan Ders Materyalleri Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devamlılığı, pilot uygulama süreci, eğitsel çıktıları, öğrencilerin derse katılımına yönelik etkisi ve ders materyalleri hakkındaki görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devamlılığı, pilot uygulama süreci, eğitsel çıktıları, öğrencilerin derse katılımına yönelik etkisi ve yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan ders materyalleri hakkında öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcı	N
Uygulamanın devamlılığı	Teknik problemler giderilmeli	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6	4
	Öğretmenler eğitilmeli	Ö1,Ö3	2
	Öğretmen yetersizliği giderilmeli	Ö1,Ö4	2
	Öğrenci ve velilere seçme hakkı tanınmalı	Ö2,Ö3, Ö6	3
	Ders saati azaltılmalı	Ö4	1
	Öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalı	Ö2,Ö3,Ö4	3
Ders materyalleri	Hazırbulunuşluğa uygun değil	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7	5
	İlgi çekici değil	Ö1,Ö3,Ö7	3
	Etkinlikler açısından çeşitli değil	Ö2,Ö3,Ö5	3
Pilot uygulama süreci	Ön değerlendirme yapılmalı	Ö1,Ö6	2
	Öğrenci ve veli isteği dikkate alınmalı	Ö1,Ö5,Ö7	3
	Öğretmen görüşleri dikkate alınmalı	Ö2,Ö3,Ö5	3
	Mevzuat azaltılmalı	Ö3,Ö4,Ö7	3
	Doğal bir öğrenme ortamı oluşturulmalı	Ö3	1
Eğitsel çıktıları	Kazanımlara ulaşılmaması	Ö1,Ö3,Ö4	3
	Derse ilginin artması	Ö2,Ö4	2
	Kazanımlara kısmen alışılması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6	4
	Öğrencilerde belirgin bir ilerleme sağlaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7	5
	Yazma kazanımlarına ulaşılamama	Ö3	1
Öğrencilerin derse katılımına yönelik etkisi	Derse katılımda artma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö6,Ö7	7
	Özgüven artışı	Ö1,Ö2,	2
	Yanlış yapma korkusunu yenme	Ö1, Ö2,Ö6,Ö7	4

Tablo 3 incelendiğinde, 2017-2018 döneminde bazı pilot okullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devam edip etmeyeceğine ilişkin olarak öğretmenlerin, teknik problemlerin giderilmesi durumunda (4/7), öğretmenlerin eğitilmesi durumunda (2/7), öğretmen yetersizliğinin giderilmesi durumunda (2/7), öğrenci ve velilere seçme hakkı tanınması durumunda (3/7), ders saatinin azaltılması durumunda (1/7) ve öğrencilerin ilgi ve isteklerinin dikkate alınması durumunda (3/7) devam edeceği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Bizim bir eğitime tabi tutulmamız gerekiyor. Teknik alt yapının daha bir düzenlenmesi gerekiyor. Böyle devam etmez, yük olur okullara." (Ö1)

"Şu anki şekliyle devam etmez. Ben biraz velinin inisiyatifinde olması gerekir diye düşünüyorum. Her çocuk 15 saat İngilizce öğrenmek istemeyebilir." (Ö2)

"11 yaşındaki çocuğa zorla dil öğretilme gibi oluyor. Çocuğun hazırbulunuşluk seviyesiyle gönderilen yıllık plan ve materyal uyuşmadığı için bu şekilde çok başarısız. Belki 1-2 yaş daha büyük olsalar daha farklı olacaklar. Çünkü soyut düşünmeye geçtikleri için onlar da kolay öğrenecek. Beşinci sınıfta çok başarılı olunmayacağı için devam etme ihtimalini çok düşük görüyorum. Aslında küçük yaşta dil öğrenmek evet kolay ama dinleme ve konuşma olarak. Ama bizim o çocuğun önüne koyduğumuz materyal ağır olduğu için zor aslında." (Ö3)

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan materyallere ilişkin olarak öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı (5/7), öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığı (3/7) ve etkinlikler açısından çeşitlilik sunmadığı (3/7) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Gelen kitaplar ilk zaman bizi heyecanlandırdı ama seviye olarak çok uygun gelmedi." (Ö1)

Kitap haricinde ekstra bir materyal gönderilmedi. Kitaplar zaten Mart ayında geldi, bir akıllı tahta uygulaması hazırlanmış bir ay sonra aktifleştirdiler onu da." (Ö2)

"Gönderilen materyaller okuma ağırlıklı. Biz diyoruz ki konuşma ve dinleme önden gitmeli." (Ö3)

"MEB tarafından gönderilen kitapları öğrenciler çok sıkıcı buldular, ilgilerini çok fazla çekmediği için sıkıldılar belki de." (Ö4)

"İçerik olarak biraz daha öğrenci seviyesine uygun bol görselli kitaplar olmasını beklerdim. Bu kitaplar bana lisede girdiğim dersleri hatırlattı. Dokuzuncu sınıf kitap modeli gibi hazırlanmış. Biraz daha ilköğretim seviyesine uygun kitaplar hazırlanmasını tercih ederdim." (Ö5)

Tablo 3 incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının pilot uygulama sürecine ilişkin olarak öğretmenler, öğrenci ve veli isteğinin dikkate alınması gerektiğini (3/7), materyallerin hazırlanırken öğretmen görüşleri dikkate alınması gerektiğini (3/7), mevzuatın azaltılması gerektiğini (3/7), ön değerlendirme yapılması ge-

rektiğini (2/7) ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiğini (1/7) süreçteki eksiklikler olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Hiçbir sınava tabi tutmadan aldık biz çocukları ve eğitsel anlamda hazırbulunuşluk seviyesi çok düşük durumda olan çocuklar vardı. Bir anda çocuğu bir maratona soktuk. Ben bir eleme sistemi olması gerektiğini düşünüyorum." (Ö1)

"Kitaplar bizim görüşümüz alınarak hazırlanmalı. Mesela bir kurul oluşturulmalı ve uzmanlar öğretmenlere danışarak kitapları hazırlamalı. Bu sayede beklenti ile önümüze gelen arasında uçurum olmaz." (Ö2)

"Kesinlikle pilot uygulama sınıflarının 42 kişi gibi kalabalık sınıflar olmaması gerekiyor." (Ö3)

"Kitapları hazırlayan kurulun bizim öğrencilerimizin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alması lazım. Çok fazla konuya boğmadan dört beceri üzerinden yaptığımız aktiviteleri artırabiliriz." (Ö5)

Tablo 3'te görüldüğü üzere yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının eğitsel çıktılarına ilişkin olarak öğretmenler, kazanımların amacına ulaşmadığını (3/7), öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını (2/7), kazanımlara kısmen alışıldığını (4/7), öğrencilerde belrigin bir ilerleme sağladığını (5/7) ve yazma kazanımlarına ulaşılamadığını (1/7) görüş olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Tabi ki çocuklarda sene başıyla sene sonu arasında çok büyük gelişim var. Ama beklentiler çok yüksek olduğu için karşılamıyor. MEB çocuklara bir sınav uyguladı. O sınav sorularına baktığımda biz daha çok böyle konuşma dinleme ağırlıklı giderken direkt gramer sorularıyla çocukları sınadılar." (Ö1)

"Tabi ki ilk geldikleri ile sonrası arasında çok fark var. Hep yönergeleri Türkçe veriyordum, ama zamanla çocuklar artık benim yönergelerimi anlayabiliyorlar, ne hakkında konuşulduğunu anlayabiliyorlar, buna ulaştık." (Ö3)

"Sınav sisteminin öğrenciyi gramer odaklı öğrenmek zorunda bırakması ve bu yönde bir başarı beklemesi en büyük handikaplarımızdan biri. O yüzden derslerin bir kısmında gramer işlemek zorunda kaldık." (Ö5)

"En azından bir dil nasıl öğrenilir, nasıl kitap okunur, bir dinleme metnini her dinlediklerinde farklı bir şey anlayacaklarını birkaç kez dinlediklerinde daha iyi anlayacaklarını öğrendiler." (Ö5)

Tablo 3 incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının öğrencilerin derse katılımına etkisine ilişkin olarak öğretmenler, derse katılımda artış olduğunu (7/7), öğrencilerde özgüven artışına neden olduğunu (2/7) ve öğrencilerin yanlış yapma korkusunu yendiklerini (4/7) belirtmişlerdir. Katılımcılardan birinin görüşü aşağıdaki gibidir:

"Bazı kendini çeken, utananlar haricinde genelde derse katılım oldukça yüksek. Bazıları yanlış da yapsa çekinmiyor, hatta derse katılıp da benim yardımımla cevabı bulanlar oluyor." (Ö1)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokulların beşinci sınıfında uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin olarak öğretmenler teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik olarak birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenler teknik olarak yaşadıkları aksaklıklara ilişkin ders materyallerinin ellerine geç ulaşmasını ve materyal eksikliğini en çok vurgulamışlardır. Bunların yanı sıra altyapı yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, fiziksel ortam yetersizliği ve personel eksikliğini yaşadıkları sorunlar olarak sıralamışlardır. Şahin ve Gürsoy'un (2019) yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması ile ilgili çalışmalarında ulaştıkları, materyallerin ve sınıfların donanım olarak yetersiz ve eksik olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Dilekli (2018) Aksaray ilinde görev yapan ve hazırlık sınıfında derse giren İngilizce öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin fiziki alt yapının yeterliliğine dair görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın, okullardaki alt yapı nitelik ve yeterlik farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından belirtilen, pedagojik olarak yaşadıkları en önemli sorunun İngilizce öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin ilgi, isteklerinin dikkate alınmaması ve her öğrenciye zorunlu olarak uygulanması olduğu görüşünün önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmadığını, kazanımlarla öğrencilere yapılan sınavların uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. Gür, Çelik ve Yurdakul (2016) pedagojik olarak öğrencilerin bir yıllık hazırlık döneminden sonra dersleri Türkçe olarak almalarının hazırlık sınıfı uygulamasının amacına hizmet etmeyeceğini belirterek, öğrencilerin gereksinimlerine uymayan bir uygulamayı öne sürmüşlerdir. İngilizce öğretim programları geliştirilirken, öğrencilere yönelik ihtiyaç analizinin doğru ve isabetli yapılması, kazandırılacak dört beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) için gerekli olan uygulama bütünlüğünün sağlanması için öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin psikolojik olarak yaşadıkları en önemli sorunun yanlış yapma korkusu olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil kurallarını anlamlandıramaması ve İngilizceye karşı önyargı gibi sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güvendir (2017), göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık yarısının, öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı olduklarını ifade ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. İnal (2006) önyargının, İngilizce yazılı anlatım dersindeki en önemli sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir. Yaman (2018), dil öğrenmede karşılaşılan zorlukları sadece önyargılar ve dersi öğrenme güçlüğü açısından ele almak yerine, soruna daha geniş bir pencereden bakmak gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler beden eğitimi, resim, müzik gibi sosyal derslerin azaltılarak İngilizce derslerinin ağırlıkta olmasının öğrencilerde önemli bir sosyal sorun oluşturacağı görüşündedirler. Şahin ve Gürsoy da (2019) bu sonuçla uyumlu olarak beden eğitimi, resim ve müzik derslerindeki eksikliklerin öğrencileri olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Program geliştirmede kullanılan konu merkezli tasarımlardan biri olan ilişkisel tasarım yaklaşımının, farklı disiplinlerde kazandırılan becerilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi mantığına dayalı olduğu (Demirel, 2015) düşünüldüğünde, İngilizce becerilerinin görsel sanatlar ve fiziksel etkinlikler içeren derslerle bütünleştirilerek verilmesinin, öğrencilerin daha kolay ve kalıcı olarak İngilizce öğrenimini sağlayabileceği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımlar, öğretim yöntemleri ve konular hakkındaki görüşleri incelendiğinde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Kazanımlar hakkındaki görüşlerin, kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması ve kazanımların fazlalığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca kazanımlar ile öğrencilerden beklentilerin uyumsuz olduğu ifade edilmiştir. Dilekli de (2018) yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması kazanımlarının bu çalışmanın sonucuna benzer olarak kazanım sayısının fazla ve öğrencilerin bilişsel seviyesinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kazanımlarla ilgili sorunların, program geliştirme sürecindeki ihtiyaç analizi ve pilot çalışmadaki aksaklıklardan kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenler öğretim yöntemleri kullanırken sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı sınıf yönetimi kontrolünde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Dilekli (2018) ile Şahin ve Göksoy (2019) çalışmalarında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin zorluk yaşadıkları, hazırlık sınıflarında öğrencilerin derse daha aktif katılımının sağlanabilmesi ve öğretmenlerin eğitsel oyunlarla etkinlikler yaparak dersi işleyebilmesi açısından sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerle bireysel olarak zaman ayırma ve öğrenci merkezli eğitim yapabilmenin ön koşullarından biri olan öğrenci sayısının uygunluğunun, öğretmen yetersizliği sonucunda oluşan kalabalık sınıflar ile okulların fiziki ve donanım yetersizliğiyle açıklanabilir.

Öğretmenler konular hakkında ise günlük yaşama yakın olduğunu, ancak öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını bildirmişlerdir. Dilekli'nin (2018) çalışmasında da öğretmenlerin konuların sıkıcı olduğunu belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İngilizce, özellikle görsel ögeler bakımından içerik boyutunda ilgi çekici olabilecek bir ders olduğundan, içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde ilgi çekici olma ilkesi gereği, öğrencilerin günlük yaşamda sıklıkla kullanabilecekleri ögelere yer verilmesinde yaşanan bazı aksaklıkların bu sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devam etme olasılığı hakkındaki görüşleri sorulduğunda, en çok teknik aksaklıkların giderilmesi duru-

munda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının devam edeceğini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı öğretmen yetersizliğinin giderilmesi durumunda, öğrenci ve velilere programda söz hakkı tanınması durumunda, diğer bir kısmı ise öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınırsa devam edeceği noktasında görüş belirtmişlerdir. ERG (2018) raporunda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına değinilerek, bu uygulamanın yaygınlaştırılması durumunda birçok branş öğretmeninin öğretmen fazlası durumuna düşeceği ve İngilizce öğretmeni açığı ortaya çıkacağı, bu nedenle iyi bir planlama yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. 2018 yılı itibariyle 14.155 ilkokulda İngilizce öğretmeni açığı (MEB, 2018) olması da bu öneriyi destekler niteliktedir. Ayrıca Dilekli (2018) ve Şahin ve Gürsoy da (2019) çalışmalarında, bu çalışmanın bulgularına benzer olarak uygulamanın zorunlu olmaması gerektiği, tercihe bağlı olarak istekli öğrencilerle devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanan ders materyallerinin özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmadığını ifade etmiş, bunun yanı sıra da materyallerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını ve etkinlikler açısından da çeşitlilik sunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler kitaplar gelene kadar kendilerinin öğrencilerin seviyesine daha uygun gördükleri kitaplarla öğretimi gerçekleştirdiklerini, kitaplar geldikten sonra kazanım sayısının fazlalığı ve içeriğin yoğun olmasının süreci olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak hazırlanan materyallerin öğretmen görüşü alınarak hazırlanması gerektiği ifade edilebilir. Dilekli'nin (2018) çalışmasında elde edilen, materyallerin geç ulaştığı ve sıkıcı oldukları sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının eğitsel çıktılarına dair öğretmen görüşleri, yaşanan tüm aksaklıklara rağmen öğrencilerde bariz bir ilerleme görüldüğü yönündedir. Kazanımlara kısmen ulaşıldığı, beklentilerin yüksek olmasından dolayı kazanımların tam olarak amacına ulaşmadığı ve yazma kazanımlarına ulaşılamadığı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Yabancı dil ağırlıklı eğitim sürecinin sonunda öğretmenlerin tamamının öğrencilerin derse katılımında artış gözlemlediklerini belirtmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler ayrıca İngilizce eğitiminin ilerleyen zamanlarında öğrencilerin özgüvenlerinde artış olduğunu ve öğrencilerin yanlış yapma korkusunu büyük oranda yendiklerini belirtmişlerdir. Collins ve White (2012) yoğun dil eğitiminin sözel akıcılığı sağlayarak öğrencilere önemli katkılar sağladığını vurgulamıştır. Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu (2018) ve Dilekli de (2018) bu çalışmanın sonucuna benzer olarak, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması sürecine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının pilot uygulamasında bazı eksiklikler olduğunu belirterek sürecin daha verimli hale getirilmesi amacıyla ön değerlendirme sınavının olması, gönüllü öğrencilerin sürece dâhil edilmesi, ders mater-

yallerinin öğretmen görüşü alınarak hazırlanması, sınıf mevcudunun azaltılması ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturulması ile ilgili bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak çalışmada, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının pilot uygulama sürecinde öğretmenlerin teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik açıdan birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları, öğretim programındaki kazanımların, konuların ve materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları, ancak tüm aksaklıklara rağmen öğretmenlerin öğrencilerde olumlu yönde bir ilerleme gözlemledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Çalışmada, ders materyallerinin geç ulaştığı ve eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, materyal temininde yaşanan sorunların önlenmesi için MEB tarafından gerekli önlemler alınabilir.

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular, okulların fiziki altyapısının yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına uygun olmadığını göstermektedir. MEB tarafından, teknik aksaklıkların ve altyapı eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesi yönünde çalışmalar yürütülebilir.

- Araştırmada, öğretim programlarının öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanmasına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Bu nedenle, program geliştirme komisyonundaki öğretmenlerin süreçteki rolleri daha aktif hale getirilebilir. Özellikle yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına katılan öğretmenler arasından seçilecek temsilciler programların iyileştirilmesi sürecinde aktif bir biçimde program geliştirme sürecine dâhil edilebilir. Ayrıca, pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin görüşleri MEB tarafından incelenip bu görüşler doğrultusunda öğretim programlarında iyileştirmeye gidilebilir.

- Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önyargı veya öğrenme korkusu gibi kalıp yargılara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin derse karşı bu olumsuz tutumlarının belirlenmesi ve giderilmesi için gerekli eğitsel önlemler alınabilir.

- Araştırma sonucunda, sosyal derslerin azlığının öğrencilerde bazı sosyal sorunlara sebebiyet verdiği ortaya çıkarılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, sanat eğitimi ve beden eğitimi gibi sosyal derslerin İngilizce dersi ile ilişkilendirilmesine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması için hazırlanmış olan öğretim programındaki kazanımların bir akademik yıla sığdırılamayacak kadar fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepten, öğretim programındaki kazanımların dinleme ve konuşma becerilerini oluşturmaya ağırlık verecek şekilde azaltılıp otantik bir dil öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Kaynakça

Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 312-321.

Aksoy, E., Bozdoğan, D., Akbaş, U., & Seferoğlu, G. (2018). Old wine in a new bottle: implementation of intensive language program in the 5th grade in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 4*(2), 301-324.

Arıkan, A. (2015). An autoethnography of teaching English to young learners: from theory to practice. *Anthropologist, 20*(12), 77-85.

Arslan, R. Ş. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching English to young learners: the Turkish Context. *Pamukkale University Journal of Education, 32*(2), 95-100.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Collins, L., & White, J. (2012). Closing the gap: Intensity and proficiency. In Muñoz, C. (Ed.) *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. UK: Multilingual Matters.

Collins, L., & Muñoz, C. (2016). The foreign language classroom: Current perspectives and future considerations. *The Modern Language Journal*, 100, 133-147.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications.

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

De Segovia, L. P., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal, 63*(2), 154- 162.

Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 1399-1425.

Djigunovic, J. M. (2012). *Early EFL learning in context-evidence from a country case study.* ELT Research Papers 12–05, British Council, London, UK.

Doğançay-Aktuna, S. (1998) The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19*(1), 24–39.

Education First (2018). *2018 EF English proficiency index*. https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/ adresinden 16.08.2019 tarihinde erilmiştir.

ERG. (2018). *Eğitim izleme raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf adresinden 16.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. https://publications.europa.eu/ en/publication-detail/-/publication/517a88fa-cb5d-45a0-bf70-99e039f54078/ language-tr adresinden 15.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Gürsoy, E., Korkmaz, S. C., & Damar, E. A. (2017). English language teaching within the new educational policy of Turkey: Views of stakeholder. *International Education Studies, 10*(4), 18-30.

Gür, B. S., Çelik, Z., & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler* (Odak Analiz No. 1). Ankara: EBSAM.

Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.

İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 180-203.

İyitoğlu, O., & Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade english language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, *14*(2), 682-696.

Kandemir, A., & Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 17-25.

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159-175). London: Lawrence Erlbaum Associates.

MEB. (2017). *Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması.* https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471 adresinden 16.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018). *2018 şubat öğretmen atamaları öncesinde branş branş açık sayıları belli oldu*. http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamalari/2018-subat-ogretmen-atamalari-oncesinde-brans-brans-acik-sayilari-belli-oldu-h220266.html adresinden 16.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Şahin, F., & Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, *11*(42), 180-187.

Şen Ersoy, N., & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, *3*(3), 7-43.

TEPAV (2014). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. British Council. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/ turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching. pdf adresinden 16.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tütüniş, B. (2014). *İngilizce öğretiminde yöntem sorunları.* Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (12-13 Kasım 2012), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s. 33-36.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 11, 161-175.

Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers' opinions on the English curriculum of the 2nd grade primary education. *International Journal of Language Academy, 3*(1), 210-223.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (571-594)

AVRUPA ÜLKELERİNDE VE TÜRKİYE'DE İLKOKULLARDA UYGULANAN YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hülya ŞAHİN[1], Necdet AYKAÇ[2]

* Bu makale, 2019 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmış olan ''Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması'' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hlysahin66@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6878-4783.

2 Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, necdetaykac@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8020-713X.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 **Kabul Tarihi:** 01.11.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada, ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri, yapısı ve işleyiş, hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınama durumları açısından benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Veri kaynağı oluşturulurken amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretim programları incelendiğinde Türkiye'de merkezi bir program hazırlandığı ve programın ülke genelinde uygulandığı belirlenmiştir. İncelenen AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretim programı, yabancı dil eğitimi, karşılaştırmalı eğitim.

A COMPARATIVE STUDY OF EUROPEAN AND TURKISH PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMS

Abstract:

The purpose of this study is to examine and compare the primary school level foreign language education programs of selected European countries (Germany, Austria, Finland, Holland, and Poland) with those in Turkey. To compare each country's foreign language program, a descriptive model was used. The main features, structure and mechanisms, goals and conduct, content, educational design, and evaluation procedures of the foreign language programs used in each nation's elementary schools were compared and contrasted. Criterion sampling, a purposeful sampling technique, was used to define the study group. A qualitative data collection approach called document analysis was used to obtain research data for the study and the data were compared using a descriptive analysis method. When the foreign language programs were analysed, Turkey was found to have a centralized language education program being administered across the country. The EU programs used in this study were found to have specialized, decentralized programs designed by the schools themselves.

Keywords: English teaching program, foreign language education, comparative education.

GİRİŞ

Küresel gelişme toplumları etkileyerek, bilgi ve kültür aktarımını hızlandırmaktadır. Bu gelişime ayak uydurmak için her bireyin en az bir yabancı dil öğrenmesi zorunlu hale gelmiştir (Demirkan, 2008). Yabancı dil, gelişen teknolojilere paralel olarak değişen dünyamızda önemli bir kavram olarak yerini korumaktadır (Ekuş ve Babayiğit, 2013). Bu yönüyle yabancı dil bir amaç değil, bir araç haline dönüşmüştür. Siyasetten ekonomiye, sosyal yaşamdan eğitime kadar iletişimin gerekli olduğu dünyada yabancı dil bilenler profesyonel hayata bir adım önde başlamaktadır (Hamiloğlu, 2013). Yabancı dil öğrenmenin temel sebepleri, bireylere göre değişen özel amaçlar, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamanın doğurduğu bir gereklilik, farklı kültürlere duyulan ilgi, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul programlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanmaktadır (Harmer, 1991).

Yabancı dil eğitiminde özellikle program, yalnızca ders içeriğini oluşturan bir kavram olmaktan öte eğitimin her ayrıntısını planlayan büyük bir sistemin parçası-

dır. Bir program sürekli geliştirilebilir ama tamamen değiştirilmesi geçmiş verilerle bağlantının kopmasına yol açabilir. Program, bir yandan ülkeye ait eğitim programlarını yapılandırırken diğer yandan okula özgü bir sistem oluşturulmasında etkili bir rol oynamaktadır. Bugün dünyada, yabancı dil eğitiminde, oldukça ileri yöntemler ve teknolojiler birlikte kullanılmaktadır. Sürekli yeni yöntemler, yaklaşımlar ve teknikler üretilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de ise yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarının sağlandığını söylemek güçtür. Uluslararası ve ulusal veriler incelendiğinde "Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?" sorusuna halen cevap aranmaktadır (British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2013).

Dünyaca ünlü eğitim kuruluşu Education First, 2018 yılının dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verilerini açıklamıştır. Bu rapora göre Türkiye, 32 Avrupa ülkesi arasında 31. sırada ve "**çok düşük**" seviyesinde yer almaktadır. Dünya genelindeki toplam 88 ülke arasında ise 73. sırada bulunmaktadır. İngilizce yeterlilik verilerinde ilk 15'e giren ülkelere baktığımızda sırasıyla; İsviçre, Hollanda, Singapur, Norveç, Danimarka, Güney Afrika, Lüksemburg, Finlandiya, Slovakya, Almanya, Belçika, Avusturya, Polonya, Filipinler, İsveç oluşturmaktadır (Education First, 2018). Çalışmada yabancı dil eğitiminde başarılı olan ülkelerin yabancı dil politikaları incelenmiştir. İngilizce yeterlilik sıralamasında ikinci sırada yer alan Hollanda, yabancı dil eğitim kalitesini yükseltmek için özel bir politika geliştirmiştir. Bu politika Avrupa Birliği sözleşmelerine bağlıdır. (Üstünoğlu, 2008). Yabancı dil eğitimi ülkede yaşamla iç içe yer almaktadır. Sıralamada yer alan Almanya, dil öğrenme politikalarıyla iyi bir konumdadır. Avrupa'nın merkezinde yer alması nedeniyle hem kendi ulusal dilini korumaya yönelik hem de yabancı dil öğrenimini kaliteli hale getiren bir politika benimsemiştir. Avusturya'nın ilkokul programlarında ilkokulun ilk yıldan itibaren İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme - CLIL (Content and Language Integrated Learning) yaklaşımı yer almaktadır (Abuja, 2007). İki ulusal dile sahip olan (Fince ve İsveççe) ve son yıllarda eğitimde yakaladığı başarılarla örnek teşkil eden Finlandiya ise, Avrupa'da hedeflenen 1+2 yabancı dil becerisinin aksine; 1+2+2 yabancı dil becerisini amaçlamaktadır (Latomaa ve Nuolijärvi, 2002). Çok sayıda göçmenin bulunduğu, farklı ülkelerden insanların bir arada yaşadığı Finlandiya'daki okullarda 44 farklı dil öğretilebilmektedir. Polonya, 1990'ların sonunda başlatılan uzun vadeli reform programı sayesinde, 2004'te AB üyeliğinin de etkisiyle öğrencilerinin başarı düzeyini ve eğitimin niteliğini güçlü bir biçimde iyileştirmiştir. 2009 yılı PISA testlerinde, Polonya, en üst sıralarda yer alan 15 OECD ülkesi arasında yer almaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2015). Yaptığı reformları dil öğretimindeki başarılara da yansıtan Polonya yabancı dil yeterliliği sıralamasında ilk 15 ülke arasında yer almaktadır (Education First, 2018).

Bu doğrultuda başka ülkelerin yabancı dil alanındaki deneyimlerini gözden geçirmek Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunları çözmede fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle Türkiye'de yabancı dil alanında istenilen başarıya

ulaşmak için bu alanda başarılı olan programları incelemek ve Türkiye'deki mevcut yabancı dil programıyla karşılaştırmak eksiklikleri gidermede önemli katkı sunabilecektir. Bu karşılaştırmalı çalışmada, yabancı dil verilerine göre üst sıralarda yer alan ülkelerin yabancı dil öğretim programları incelenmiştir.

Amaç

Bu çalışmada, bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri nelerdir?

2. Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının;

a. yapısı ve işleyiş

b. hedef ve davranışlar

c. içerik

d. eğitim durumları

e. sınama durumları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmaktadır ve bu araştırmalar çoğunlukla tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005). Duverger (1973)'in "belgesel gözlem" diye adlandırdığı bu yaklaşımı, Best (1959) ise "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak tanımlamıştır (Karasar, 2005).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Education First tarafından 2018 yılında dünya kapsamında yapılan 88 ülkenin İngilizce yeterlilik verileridir. Nitel araştırma yaklaşımını temel alan bu çalışmada İngilizce yeterlilik verilerine göre üst sıralara girmiş ülkelerden amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri kaynağını oluşturmak için Education First, dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verilerinde ilk 15 ülke içinde olma ölçüt olarak belirlenmiştir (Education First, 2018). Araştırmanın veri kaynağını ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak ilk 15 ülke arasında yer alan AB'ye üye ülkelerden beş ülke Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve AB'ye aday ülke olan Türkiye oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada veri kaynağı olarak dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verilerinde ilk 15 ülke içinde olan Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye ilkokul yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ülkelerin eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve resmi sayfalarından yararlanılmıştır. Ayrıca, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (Eurydice) ve Avrupa Konseyi'nin sitelerindeki dokümanlardan da faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak, veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin kendi alanına özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farlılıklar bir araya getirilip, karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda Türkiye, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya'da ilkokul yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri, yapısı ve işleyiş, hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri incelenmiştir. Programların ayrıntılı betimlemeleri yapılmış, programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Bulgular ve analizler doğrultusunda Türkiye için kullanılabilir örnekler önerilmeye çalışılmıştır

Bulgular

Tablo 1. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Genel Özellikleri*

	Programın niteliği	Yabancı dil eğitimine başlama yaşı	Yabancı dil eğitimine başlama kademesi	Yabancı dil seviyesi
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	Eyaletlere göre çerçeve program	6/8 yaş	1.veya 3. Sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi
AVUSTURYA	Eyaletlere ve bölgelere göre çerçeve program	6 yaş	1.sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi
FİNLANDİYA	Ulusal çekirdek program	7/9 yaş	1.veya 3. Sınıf	Dinleme ve Okuma becerisi A2 seviyesinde, Konuşma ve Yazma becerisi A1 seviyesinde
HOLLANDA	Çerçeve program	4 yaş	1.sınıf	7. veya 8. Sınıf sonunda A1/A2 seviyesinde
POLONYA	Çekirdek program	6/7 yaş	1.sınıf	VIII. sınıf sonunda A2 seviyesi
TÜRKİYE	Ulusal merkezi program	6.5/7 yaş	2.sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi

Tablo 1'e göre Hollanda'da çocuklar, 4 yaşında iken resmi olarak okula kabul edilemezler. Uygulamada ise, çocukların %98'inden fazlası okula ve yabancı dil eğitimine dört yaşında başlamaktadır (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education, [NUFFIC], 2018). Erken yaşta yabancı dil eğitimi de programların oluşmasında önemli yere sahiptir. Yabancı dil eğitimine en erken Hollanda'da başlanmaktadır. Hollanda Yabancı Dil Dünya Yeterlilik sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır (Education First, 2018). Hollanda dışındaki diğer ülkelerin dil eğitimine başlama yaşı Tablo 2'ye göre benzerlik göstermektedir. Türkiye yabancı dil eğitimine 2. sınıfta başlayarak diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir. Diğer ülkelerde yabancı dil eğitimi 1. sınıfta başlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017b). Almanya'da eyaletlere göre, Finlandiya'da ise okullara göre yabancı dil eğitimine baş-

lama kademesi değişmektedir (Eurydice, 2019). Programların OBM'yi (Avrupa Ortak Başvuru Metni) dikkate alarak hedeflediği yabancı dil seviyesi eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İlkokul eğitimi her ülkede farklı sınıf ve kademeleri kapsamaktadır. Genel olarak ilkokul sonunda hedeflenen seviye A1 düzeyindedir. Finlandiya diğer ülkelerden farklı olarak becerilere göre (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dil seviyeleri belirlemiştir (Finnish National Agency for Education, 2004). İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programlarına yönelik olarak Türkiye'de merkezi bir program uygulanmaktadır. İncelenen diğer ülkelerde çerçeve programlar hazırlanmaktadır.

Tablo 2. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Yapısı*

	Programın Kapsadığı Sınıf Kademeleri	Program Tasarımının Temeli	Programın Uygulayıcıları
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	3.ve 4.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Aktif dil öğrenme ilkesi Hayat boyu öğrenme İletişimsel Yaklaşım Çok dillilik CLIL Uygulamaları CEFR	Sınıf Öğretmenleri
AVUSTURYA	1- 4.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım İletişimsel, görev tabanlı, işlevsel yaklaşım Çok dillilik CLIL Uygulamaları Üç Dilli Dil Portföyü CEFR	
FİNLANDİYA	1-6.sınıflar	İletişimsel Yaklaşım Kültürlerarası farklılıklara yönelik algı Doğal, işlevsel ve eğlenceli dil eğitimi Çok dillilik CLIL Uygulamaları BİT CEFR	Sınıf Öğretmenleri
HOLLANDA	1-8.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Çok dillilik İki dilli sınıf ortamı CLIL Uygulamaları CEFR	
POLONYA	I-VIII. sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Çok dillilik CLIL Uygulamaları CEFR	Sınıf Öğretmenleri IV-VI. sınıflarda Branş Öğretmeni
TÜRKİYE	2-4. sınıflar	Yapılandırmacı Yaklaşım Benden-evrene ilkesi Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Kültürel çeşitlilik CEFR	Branş Öğretmenleri

Tablo 2'de görüldüğü gibi; İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programları her ülkede farklı sınıf kademelerini kapsamaktadır. Programlar, Almanya'da 3. ve 4. sınıflar, Avusturya'da 1.- 4. sınıflar, Finlandiya'da 1-6. sınıflar, Hollanda ve Polonya'da I-VIII. sınıflar, Türkiye'de ise 2-4. sınıflar için hazırlanmıştır. İncelenen ülkelerin ilkokul yabancı dil öğretim programlarında aktif dil öğrenme becerisi ve iletişime ağırlık verilmesi ortak özellikler arasında yer almaktadır. Disiplinler arası yaklaşım, çok dillilik ve CLIL yaklaşımı Türkiye hariç tüm ülkelerin yabancı dil öğretim programlarında sıklıkla vurgulanmıştır. İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının tamamında kültürel çeşitlilik, hedef dilin kültürünü ve diğer kültürleri anlamak, değer vermek benzer özellikler arasında yer almaktadır. Türkiye ve Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programları Tüm Fiziksel Tepki Yöntemine göre hazırlanmıştır. Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı ise İletişimsel Yaklaşımına göre hazırlanmıştır. İncelenen ülkelerin tamamında yabancı dil öğretim programları hazırlanırken Avrupa Ortak Başvuru Metni-CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) dikkate alınmıştır. Türkiye'de İngilizce dersi branş öğretmenleri tarafından yürütülürken, diğer ülkelerde ilkokulun alt kademelerinde İngilizce dersi sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir.

Tablo 3. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri*

Almanya

Ders	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
İngilizce	-	-	2	2	4

Avusturya

Ders	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
Modern yabancı dil	-	-	1	1	2

Finlandiya

Konu	1 2	3 4 5 6	Genel Toplam
A1-dil	- -	9	9
B1-dil	----------	2	2
(İsteğe bağlı A2 dili)[1]	-	- (12)	(12)

Hollanda

Ders	1. 2. 3. 4. 5. 6. Sınıf	7. ve 8. Sınıf	Genel Toplam
İngilizce	-	45 Dakika	90 Dakika

Polonya

Ders	IV	V	VI	VII	VIII	Toplam
Modern yabancı dil	3	3	3	3	3	15
İkinci modern yabancı dil	-	-	-	$2(+2)^2$	$2(+2)^2$	$4(+4)^2$

Türkiye

Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
İngilizce	-	2	2	2	6

1) Öğrenci, dile bağlı olarak, seçmeli bir ders ya da B1 dili yerine A2 dilini seçebilir. Öğrenci B2 dilini seçmeli ders olarak seçebilir. Ders saatlerinin dağılımı, A2 dilini öğrenen bir öğrenci için yılda en az 234 saattir. Hem A2 hem de B1 dilini öğrenen öğrenciler için yıllık toplam ders sayısı en az 238 saattir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2012/ https://www.oph.fi).

2) II. aşama IV, V, VI, VII, VIII. sınıflar için modern yabancı dil ders saati tabloda belirtilmiştir. Modern yabancı dil: IV.- VIII. sınıflarda haftada 15 saattir (iki dilli ilköğretim okullarında ikinci yabancı bir dil için VII.- VIII. sınıflara toplam 4 saat ders eklenmiştir. İki dilli derslerde ikinci ders dili olan modern yabancı dilin saatlerini artırmak için 2 saat daha ek ders verilebilmektedir (https://eacea.ec.europa.eu).

Tablo 3'te Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'deki ilkokullarda haftalık yabancı dil ders saatleri karşılaştırılmıştır. Haftalık yabancı dil ders saatlerine bakıldığında yabancı dil eğitimine en fazla Finlandiya'nın zaman ayırdığı tespit edilmiştir. Öğrencinin seçebileceği yabancı dil sayısının Finlandiya ve Polonya'da diğer ülkelere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Finlandiya'da ilkokulda öğretilen yabancı dil sayısı incelenen diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir. Diğer ülkelerden farklı olarak yalnızca Türkiye'de 1.sınıfta yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da 1. sınıftan itibaren yabancı dil dersi sınıf öğretmenleri tarafından diğer derslere entegre edilerek işlendiğinden ekstra yabancı dil dersi yer almamaktadır. Türkiye dışındaki ülkelerde dersler CLIL uygulamasına bağlı olarak işlenmektedir. Türkiye'de ilkokulda yabancı dil diğer derslere entegre edilerek işlenmemektedir.

Tablo 4. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Hedef ve Davranışlar Açısından Karşılaştırılması*

ALMANYA (BREMEN)	Almanya'da İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hedefler, 4. sınıf sonunda kazanılması gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır. Hedefler, genel ve özel hedefler olarak belirtilmiştir. • Genel hedeflerde (Gelegenheit) ilköğretim dördüncü sınıf sonunda öğrencinin geliştireceği özellikler belirtilmiştir, • Özel hedeflerde her ünite için ayrı hedefler belirtilmiştir. • Program, aşağıdaki dil becerilere yönelik hedefleri içermektedir. - Dinleme-anlama, konuşma, tutarlı konuşma, okuduğunu anlama, yazma, aracılık etme, dil araçlarını kullanma becerisi - Süreçle ve iletişimle ilgili kazanımlar (Landesinstitut Für Schule Bremen [LIS], 2013).
AVUSTURYA	Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında yabancı dil öğretiminin görevleri başlığı altında genel hedefler ve özel hedefler yer almaktadır. 4. sınıf sonunda öğrencinin kazanması gereken özel hedefler dil becerilerine göre sınıflandırılmıştır: • İşitme-dinleme becerisi • Konuşma becerisi (Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı [BMBWF], 2005)

FİNLANDİYA	Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı, • Genel hedefleri • Dil yeterliliği açışından hedefleri • Kültürel beceriler açısından hedefleri • Öğrenme ve iletişim stratejileri açısından hedefleri • Dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik hedefleri içermektedir. Hedefler CEFR'de yer alan dil yeterlilik ölçeğine göre hazırlanmıştır. 6.sınıfın sonunda öğrencinin kazanması beklenen hedef ve davranışlar programda detaylı olarak belirtilmiştir. Programın nihai hedefi ise öğrencinin anadili ile uyumlu olarak öğrendiği yabancı dili akıcı bir şekilde kullanmasıdır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).
HOLLANDA	Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programında sekiz temel hedef bulunmaktadır. Hedefler, iletişimsel işlevi vurgulamaktadır. Programda yer alan 1, 4, 5, 6 ve 7 numaralı ana hedefler CEFR'ye göre düzenlenmiştir. Bütünleşik ve ardışık olarak numaralandırılmış temel hedefler, aynı zamanda ilköğretimin içeriğini temsil etmektedir (Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü-Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling [SLO], 2006).
POLONYA	Polonya İlkokul Yabancı Dil Programında, I. aşama (I- III. sınıflar) ve II. aşama (IV- VIII. sınıflar) için genel hedefler yer almaktadır. Farklı durumlarda öğrencilerin kazanması gereken davranışlar belirtilmiştir. Hedefler, • Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri açısından ifade edilmiştir. Programın nihai hedefi, modern yabancı dil eğitimini öğrencilerin A2 seviyesinde tamamlamasını sağlamaktır (Education Research Institute [ORE], 2017).
TÜRKİYE	Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hem genel hedefler hem de temalara ayrılmış hedefler yer almaktadır. Program sınıf seviyelerine göre birbiriyle bağlantılı ancak her sınıf seviyesi için ayrı hedefler belirlemiştir. Hedefler, CEFR'de yer alan dil yeterlilik ölçeğine göre hazırlanmıştır. Programda yalnızca, • Dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedefler yer almaktadır (MEB, 2017a).

Tablo 4'de görüldüğü gibi; öğrencilerin günlük hayattaki olayları anlatan konuşmaları anlayabilmeleri, İngilizceyi kullanarak iletişim kurabilmeleri, günlük aktivitelerini yabancı dilde ifade edebilmeleri Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye İngilizce öğretim programlarındaki hedeflerin ortak özellikleridir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya Almanya, Hollan-

da, Finlandiya ve Polonya ilkokul yabancı dil öğretim programlarında yer verilirken Avusturya ve Türkiye öğretim programlarında yalnızca dinleme ve konuşma becerisine yer verildiği görülmektedir. Avusturya ve Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programları yalnızca dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedefler belirlediğinden programlar hedefler açısından birbirine benzemektedir. Finlandiya ve Türkiye'de İngilizce öğretim programları hazırlanırken CEFR'de bulunan dil yeterlik ölçeğine göre hedeflerin yazıldığı görülmektedir. Hollanda yabancı dil öğretim programında ise ana hedeflerin CEFR'in yapısına göre düzenlendiği belirtilmektedir.

Tablo 5. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması*

ALMANYA (BREMEN)	**Gündelik Yaşam Teması** Hakkımda: Hoş geldiniz, Hayal gücüm, Duygular, Vücudun Bölümleri, Giysiler Ev: Yemek, Oda ve Mobilyalar Okul: Okul Malzemeleri, Renkler, Sayılar, Zaman Kavramları, Günlük Rutinler, Haftanın Günleri Boş Zaman: Hobiler, Spor, Evcil Hayvanlar, Tatil Yolculuk: Ulaşım Araçları, Yönler Alışveriş: Para, Market, Mağaza, Restoran Sosyal Çevre Teması Aile ve Arkadaşlar: Aile ve Arkadaş İlişkileri Gelenekler: Festivaller, Görenekler Doğa ve Çevre Teması Mevsimler, Hava Durumu, Hayvanlar, Sosyo-kültürel Bakış Açısı İngilizce Konuşan Dünya, İngilizce Konuşan Dünya Çocukları
AVUSTURYA	**Temalar** Ben Ailem ve arkadaşlarım Ben ve okulum Ben ve boş zamanım Ben; vücudum ve sağlığım Ben ve doğa Ben ve çevrem Ben ve hayal dünyam

FİNLANDİYA	**1-2. Sınıflar İçin Çekirdek İçerik** Günlük yaşam, yakın çevre, ev ve okul Öğrencilerin yaşlarına uygun şarkılar, tekerlemeler, oyunlar Hedef dilin kültürüne ait temel genel bilgiler **3-6. Sınıflar İçin Çekirdek İçerik** Öğrencinin ana diline ve hedef dile ait durumlar ve konu alanları (dil aileleri, dil bölgeleri vb.) Yakın çevre, aile, ev ve aile üyelerine ait işlevsel durumlar Okul, okul arkadaşları, öğretmenler Kırsal ve kentsel yaşam Yaş grubu ile ilgili boş zaman aktiviteleri Çeşitli durumlarda iş yapma Kişinin kendi kültürüne, hedef dilin kültürüne ve hedef dilin Finlandiya'da etki ettiği kültüre ait temel bilgiler
HOLLANDA	Ayrıntılı olarak sınıflara göre içerik dağılımı yapılmamıştır. **Genel çerçevede belirtilen konular:** Günlük hayat, boş zaman ve hobiler, vücudunuz, hava durumu
POLONYA	**I-III. Sınıflar İçin İçerik** Ben ve akrabalarım (aile, arkadaşlar) İkamet yerim (evim ve çevresi) Okulum Popüler meslekler Günüm (oyunlarım) Yiyecekler Alışveriş (mağaza) Boş zamanlarım ve tatiller Gelenekler (ülkem) Spor Sağlığım Doğa (çevrem) Masallar ve hayal dünyam

TÜRKİYE	**2. Sınıf Temaları** Renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücudun bölümleri, evin eşyaları, arkadaşlar, oyun alanı ve temel sözcükler **3. Sınıf Temaları** Selamlaşma, aile, akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar ve oyuncaklar, evin bölümleri, yaşanılan şehir, taşıtlar, hava durumu ve doğa **4. Sınıf Temaları** Sınıf kuralları, arkadaşlar, yiyecek ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, çizgi film karakterleri, meslekler, giysiler, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milletler

Tablo 5'te içerik açısından ülkelerin programları incelendiğinde genel olarak günlük hayatta kullanılan etkinliklere içerikte yer verildiği, kültürel unsurların programlarda sıklıkla yer aldığı söylenebilir. Almanya, Avusturya, Hollanda, Finlandiya İngilizce Öğretim Programları için belirlenen içerik çerçeve niteliğinde iken, Türkiye'de içerik programdaki şekliyle kullanılmaktadır. Almanya, Avusturya, Hollanda, Finlandiya İngilizce Öğretim Programlarının içerik seçimi öğrencinin kişisel ihtiyaç ve tercihlerine dayalı ve öğrenci merkezli (student-centred) iken, Türkiye'deki İngilizce Öğretim Programlarının dil merkezli (language-centred) olduğu söylenebilir. Türkiye'de ders kitapları programdaki temalara göre hazırlanmaktadır (MEB, 2017b). Türkiye İlkokul Yabancı Dil Programında içerik tüm sınıf kademlerine göre ayrıntı bir şekilde sunulduğundan diğer programlara göre daha kapsamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 6. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması*

	YÖNTEM	BECERİ ALANI	TEKNİK	ARAÇ VE GEREÇLER
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	İletişimsel Yöntem Bütünsel Yaklaşım Proje odaklı çalışma Bireysel çalışma Yaratıcı drama	Okuma Yazma Dinleme Konuşma	Anket Şarkı tamamlama Kısa soru-cevap Resimli Bulmaca Sesli okuma teknikleri Kukla oyunları Resimli çalışma sayfaları Diyalog Dans Drama Sınıf dışı etkinlikler (gezi)	Şarkı Tekerleme Hikâye Kartpostal Kukla Medya araçları Görsel materyaller Kitaplar
AVUSTURYA	İletişimsel Yaklaşım Bireysel ve Proje odaklı çalışma Yaratıcı drama	Dinleme Konuşma	Ses ayırt edici çalışmalar Konuşma ritmine yönelik egzersizler Oyunlar Müzikaller Mini diyaloglar Rol yapma Skeçler Uygun alıştırma formları	El kuklaları Dondurulmuş hayvanlar Görsel materyaller Slaytlar Duvar resimleri Kelime ve resim kartları Resimli kitaplar Ses ve video içerikleri Dijital medya
FİNLANDİYA	------	------	-----	-----
HOLLANDA	------	------	-----	-----

POLONYA	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	Okuma Yazma Dinleme Konuşma	Sergiler Okuma toplantıları Film gösterimleri Okuma toplantıları Modern yabancı dil tiyatro dersleri	Sözlükler, resimli hikâyeler, çizgi filmler, ses kayıtları, videolar, görsel ve yazılı materyaller, nesneler, şarkı sözleri, şiirler, tekerlemeler, reklamlar, haritalar, kitaplar, sosyal medya ve teknoloji (akıllı tahta, etkileşimli tahtalar).
TÜRKİYE	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Yaratıcı drama	Dinleme Konuşma	Drama performansları El işleri, Rol oynama, Grup veya ikili tartışmalar Eşleştirmeler (cümleleri resimler ile) Dinle-boya Dinle-çiz etkinlikleri Sanat ve el sanatları, Yarışmalar, Simülasyonlar, Pantomim, Oyunlar, Tahmin etme, Soru ve cevaplar, Hikâye anlatma.	Resim, video, hikâyeler, fıkralar, kısa sunumlar, tablolar, şarkılar, basılı bildiriler, sözlükler, flash kartlar, görsel-işitsel materyaller, kuklalar, öğretmen kaynak paketleri, ders kitapları, reklamlar, biyografik metinler, bloglar, broşürler, kartlar, çizgi filmler, kataloglar, tezahüratlar, masallar, haritalar, masallar, şakalar

Tablo 6'ya göre çekirdek program niteliğindeki Finlandiya'nın İngilizce öğretim programında derslerde kullanılan materyaller, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gibi noktalara ayrıntılı olarak yer almamaktadır. Programın eğitim durumları hakkında açıklamalar programda yer almamaktadır (Finnish National Agency for Educa-

tion, 2004). Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programında da eğitim durumlarına ait ayrıntılı açıklama bulunmamaktadır (SLO, 2006). Eğitim durumlarına ait açıklamalar Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (SLO) tarafından her hedef için ayrı olarak verilmiştir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçeve niteliğindeki ulaşılması gereken hedeflerin temele alınması öğretim yöntemini belirlemede esastır (SLO, 2006). Polonya'da ilkokulda uygulanan yabancı dil programında eğitim duruma ait bir başlık bulunmamaktadır ancak hedefler kısmında öğretim materyallerinden sıklıkla bahsedilmiştir. Öğretmenlere yönelik öneriler kısmında ise ders işlenişinin nasıl olacağına dair bilgiler yer almaktadır (ORE, 2017). Diğer programlarda belirtilen unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, programların eğitim durumlarında iletişimsel ve bütünsel yaklaşıma ilişkin bazı öğelerin desteklendiği söylenebilir. Özellikle dijital medya ve internet kullanımıyla derslerde interaktif çalışmaların yer alması programlarda sıklıkla vurgulanmaktadır.

Tablo 7. *Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırılması*

ALMANYA (BREMEN)	İlkokulun 1. ve 2. sınıfında, karne yerine sözlü değerlendirmeler (Verbalbeurteilung) yapılmaktadır. İlkokulda eğitim-öğretim faaliyetlerinde yalnızca ürün değil, süreç de değerlendirilmektedir. Öğrencinin bireysel gelişimine ilişkin olarak çalışma süreci değerlendirilir. Yabancı dil eğitiminde temel amaç sözlü iletişimin desteklenmesidir. Bu nedenle yazılı değerlendirmeler nadiren kullanılmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini değerlendirmeye yönelik olarak; • Portfolyolar • Pratik çalışmalara katılım • Proje veya grup çalışmalarına katılım • Learning check (öğrenme değerlendirmesi) • Sözlü katılımlar kullanılmaktadır (LIS, 2013).
AVUSTURYA	Avusturya İlkokul İngilizce öğretim programı genel değerlendirmeyi içermektedir. İngilizce dersi için değerlendirme araçları programda yer almamaktadırPerformans değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmesinin temelini oluşturmaktadır.. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki performansları, öğrenme hedefi kataloğunda, öğrenme ilerleme belgesinde, dil portfolyolarında ve dil dosyalarında belgelenmektedir (BMBWF, 2018). İlkokulda performans değerlendirme formları kullanılmaktadır: • Öğrencilerin sınıf içi katılımı • Yazılı sınavlar (informal testler ve dikte dâhil) • Yazılı sınavlar (dördüncü sınıftan itibaren) • Pratik performans değerlendirmeleri (BMBWF, 2005).

FİNLANDİYA	Eğitim durumlarında olduğu gibi sınama durumları açısından da programda net bilgi yer almamaktadır (Demir ve Yavuz, 2014). Programda genel olarak değerlendirmeye değinilmiştir ancak birebir yabancı dil derslerini içeren değerlendirme araçlarından bahsedilmemiştir.
HOLLANDA	Hollanda yabancı dil programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik açıklamalara yer verilmemiştir. İlkokulda değerlendirme ölçütlerinden genel olarak bahsedilmiştir (SLO, 2006).
POLONYA	Polonya'da ilkokulda uygulanan yabancı dil programında değerlendirmeye değinilmemiştir. Öğretmenlere öneriler kısmında, öğrencilere ilerleme düzeyleri hakkında çeşitli teknikler kullanılarak geri bildirim sağlamak esastır açıklaması yer almaktadır (0RE, 2017).
TÜRKİYE	Program'da alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler tercih edilmiştir. Program'da her beceriye yönelik olarak örnek değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Değerlendirme için ayrıca öğretmenlere öneriler tanımlanmıştır. Alternatif değerlendirme yöntemleri de sunulmuştur. İlkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Her temanın sonunda temaya göre değerlendirme örnekleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Alternatif değerlendirmeler de yer almaktadır: • Portfolyo değerlendirme • Proje değerlendirme • Performans değerlendirme • Yaratıcı drama görevleri, sınıf gazetesi, sosyal medya projeleri, dergi performansı (MEB, 2017a).

Tablo 7'de görüldüğü gibi; Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınama durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almamaktadır. Almanya, Avusturya ve Türkiye'de yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemleri benzerlik göstermektedir. İncelenen üç ülkede; portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, projeleri çalışmaları ortak özellikler arasında yer almaktadır. Genel olarak ülkelerin programlarındaki sınama durumları incelendiğinde çağdaş bir yaklaşımla hazırlandığını ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin önerildiği görülmektedir.

Sonuçlar

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri incelendiğinde Türkiye'de merkezi program hazırlandığı ve programın ülke genelinde uygulandığı belirlenmiştir. İncelenen AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiği tespit edilmiştir. AB ülkelerinde programın uygulama aşamasında öğretmenlere daha fazla esneklik tanındığı saptanmıştır.

2. İncelenen ülkeler arasında yabancı dil eğitimine en erken Hollanda'da başlandığı tespit edilmiştir. Avrupa Komisyonu'nun yabancı dil eğitim politikaları ve bu alanda yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ülkelerin başarılarında yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın önemli bir kriter olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Akdoğan (2004) yaptığı çalışmada erken yaşta başlayan yabancı dil eğitiminin ve öğretiminin çocuğun gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

3. Türkiye'de incelenen ülkelerden farklı olarak ilkokulda yabancı dil branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Diğer ülkelerde belli aşamaya kadar yabancı dil derslerinin sınıf öğretmeni tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir.

4. Karşılaştırılan diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye'de ilkokul 1. sınıfta yabancı dil dersinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

5. İncelenen ülkelerde ilkokulda birden fazla yabancı dil öğretilmektedir. Bu şekilde öğrenciler yabancı dile daha fazla maruz kalmaktadır. Solak'ın (2013) belirtiği gibi Türkiye'de özel okullar hariç ilkokulda bir yabancı dil (İngilizce) öğretilmektedir. Türkiye'de resmi ilkokullarda ikinci yabancı dil dersinin bulunmadığı ve ilkokullarda uygulanan öğretim programının yalnızca İngilizceye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

6. İncelenen AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminde CLIL yaklaşımı kullanılmaktadır. Türkiye'de ilkokullarda yabancı dil eğitiminin bu yaklaşıma göre yapılmadığı tespit edilmiştir. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da CLIL yaklaşımının kullanılmasıyla haftalık yabancı dil ders saatleri yeterli görülmektedir. Türkiye'de ilkokullarda haftada 2 saat işlenen yabancı dil ders saatinin diğer ülkelere göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

7. İncelenen AB ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokulda yabancı dil öğretim programlarında özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir.

8. İncelenen AB ülkeleri ve Türkiye İlkokul Yabancı dil (İngilizce) Öğretim Programında hedefler öğrenme sürecini yansıtmaktadır. Ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının tamamında hedefler açısından Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR)

dikkate alındığı saptanmıştır. Diğer ülkelerden farklı olarak Finlandiya ve Türkiye'de İlkokul Yabancı Dil Öğretim Program'larında CEFR'de bulunan dil yeterlik ölçeğine göre kazanımlar ve hedefler yazıldığı belirlenmiştir. AB ülkelerin programlarında sosyo-kültürel öğeler, kültürleri anlamaya ve çok dilliliğe yönelik hedefler bulunurken, Türkiye programında bu tarz hedeflere daha az rastlanmaktadır.

9. İncelenen AB ülkeleri ve Türkiye ilkokul yabancı dil öğretim programında yer alan içeriğin çocuğun günlük yaşantılarını temele aldığı görülmektedir. Almanya, Avusturya, Finlandiya ve Polonya'da programlarda içeriğin genel çerçevede sunulduğu, Hollanda programında ise içeriğe dair çok az bilgi bulunduğu tespit edilmiştir. Almanya, Avusturya, Hollanda, Finlandiya İngilizce Öğretim Programlarının içerik seçimi öğrencinin kişisel ihtiyaç ve tercihlerine dayalı ve öğrenci merkezli (student-centred) iken, Türkiye'deki İngilizce Öğretim Programlarının dil merkezli (language-centred) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. .İçerik olarak Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programı, tüm sınıf kademelerine göre ayrıntılı içerik sunduğundan incelenen diğer yabancı dil öğretim programlarına göre daha kapsamlı olduğu belirlenmiştir.

10. Finlandiya ve Hollanda yabancı dil öğretim programlarında eğitim durumlarına ait açıklamaların yer almadığı, Almanya, Avusturya, Polonya yabancı dil öğretim programlarında yalnızca etkinlik isimleri ve öğretim materyallerin listesinin verildiği, etkinliklerin sınıf ortamına nasıl uyarlanacağının öğretmenlere bırakıldığı tespit edilmiştir. İncelenen AB ülkelerinden farklı olarak Türkiye öğretim programında öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara, önerilen materyallere yer verildiği, daha kapsamlı açıklamaların yer aldığı saptanmıştır. Programların eğitim durumlarına yönelik olarak Tok'un (2006) AB ülkeleri ile Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırdığı araştırmanın sonuçlarında belirttiği gibi yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olması, öğretmen tarafından öğrencilerin aktif olmalarının sağlanması, etkinliklerin oyuna dayalı olması, sözel dile öncelik verilmesi, öğrenci motivasyonunu sağlayan, öğrenme isteğini sürekli geliştirecek ortamların oluşturulması, görsel-işitsel dokümanlara yer verilmesi ve dijital medyanın kullanımı incelenen ülkelerin programlarında yer alan ortak özelliklerin arasında olduğu tespit edilmiştir.

11. Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınama durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almadığı, Almanya, Avusturya ve Türkiye'de yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Portfolyoların aktif olarak kullanılması, öğrencilerin gelişimlerinin dil dosyalarına kaydedilmesi, proje ve performans çalışmaları, alternatif değerlendirme yöntemleri programların ortak özellikleri arasında belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda AB ülkeleriyle uyumlu yabancı dil öğretim programı geliştirmek ve ilkokulda etkili bir yabancı dil eğitimi verebilmek için aşağıda öneriler sunulmuştur.

Öneriler

1. Milli Eğitimin Bakanlığı'na bağlı olarak yerel düzeyde okullara ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere daha fazla esneklik sağlanabilir.

2. Yabancı dil dersi ilkokul birinci sınıftan itibaren verilebilir ya da Avrupa'da yabancı dil eğitimine başlama yaşına dikkate alınarak okul öncesi eğitimde yabancı dil eğitimine başlanabilir.

3. İlkokul yabancı dil programlarına seçmeli veya zorunlu ikinci yabancı dil eklenebilir.

4. AB ülkelerine oranla düşük olan yabancı dil dersinin haftalık ders saati artırılabilir.

5. Programda başka kültürler hakkında bilgi edinme ve başka kültürlerden gelen insanları anlamaya yönelik hedeflere daha fazla yer verilebilir. Çok dillilik ilkesi programlara eklenip bu yönde çalışmalar yapılabilir.

6. Avrupa Konseyi'ne ait Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi ve CLIL yaklaşımı programlara yansıtılabilir.

7. Ülkelerin İngilizce öğretim programlarındaki hedeflerle bu hedeflerin ne kadarına sınıf içi uygulamalarında ulaşıldığının belirlenmesi gerekebilir.

8. İçerik seçiminde öğretmenlere öğrenci ve okul ihtiyaçlarına yönelik olarak esneklik sağlanabilir.

9. Hem AB ülkeleri hem de Türkiye Programlarında özellikle altı çizilen iletişimsel etkinliklere sınıf içinde daha fazla yer verilebilir.

10. Sınıf içi uygulamalarda programda belirtildiği gibi dinleme ve konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilebilir.

11. Öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerin nasıl kullanılacağı veya sunulacak etkinliklerin nasıl uygulanacağı programda açıkça belirtilebilir. Uygulama konusunda değişiklikler öğretmene bırakılabilir.

Kaynakça

Abuja, G. (2007). Austria. In: A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the Spotlight* (pp.14-24). Alkmaar, NL: Ter Burg Offset.

Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/download/article-file/92995

British Council ve Tepav. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin önemine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi.* Ankara: Mattek Matbaacılık. Erişim adresi http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388 5191.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2005). Lehrplan der volksschule, achter teil, bildungs- und lehraufgaben sowie lehrstoff und didaktische grundsätze der verbindlichen übungen, grundschule- lebende fremdsprache (Avusturya ilkokul yabancı dil öğretim programı). https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/vs_lp_8_lebende_fremdsprache_14053.pdf?61ec06 Erişim tarihi: 12.11.2018

Demir, Y., ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterrean Journal of Humanities, 4*(1), 115-128. doi:10.13114/MJH.201416428

Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

Duverger, M. (1973). *Sosyal bilimlere giriş: metedoloji açışından.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Education First (EF). (2018). English proficiency index. https://www.ef.com.tr/epi/ Erişim tarihi: 15.11.2018

Education Research Institute (ORE). (2017). Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Poland National Core Program). http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356 Erişim tarihi: 15.02.2019

Ekuş, B., ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Social Science Studies, 1,* 40-49. Erişim adresi http://rssstudies.com/Makaleler/1149393832_40-49.pdf

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EURYDICE. (2019). Finland single structure education (Integrated primary and lower secondary education). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education Erişim tarihi: 15.01.2019

Finnish National Agency for Education. (2004). National core curriculum for basic education. https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004 Erişim tarihi: 24.12.2018

Finnish National Agency for Education. (2012). Distribution of lesson hours in basic education. https://www.oph.fi Erişim tarihi: 25.12.2018

Hamiloğlu, K. (2013, Ocak 9). Yabancı dil bir ders değil, sosyal yaşam aracıdır. *Milliyet Gazetesi*. Erişim adresi http://www.milliyet.com.tr/yabanci-dil-bir-ders-degil-sosyal-yasam-aracidir__egitimdunyasi-1653226/

Harmer, J. (1991). *The practice of english language teaching*. New York: Longman Publishing.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Landesinstitut Für Schule Bremen (LIS*).* (2013). Englisch Bildungsplan für die grundschule-die primarstufe im land Bremen (Almanya Bremen Eyaleti ilkokul ingilizce öğretim programı). https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/primarstufe-15222 Erişim tarihi: 29.10.2018

Latomaa, S., & Nuolijärvi, P. (2002). The Language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning, 3*(2), 95-202. doi.org/10.1080/14664200208668040

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). İlkokul-ortaokul ingilizce dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ Prog ramDetay.aspx?PID=149 Erişim tarihi: 20.11.2018

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). Türk eğitim sistemi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf

Erişim tarihi: 05.03.2019

National Institute for Curriculum Development (SLO). (2006). Dutch core objectives primary education. http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Dutch_Core_objectives_Primary_Education__2006_.pdf/ Erişim tarihi: 26.01.2019

Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2018). education system in Netherlands. 2nd edition. https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-in-the-netherlands/ Erişim tarihi: 25.01.2019

Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2015). *Education policy outlook Poland.* Paris: OECD Publishing. Erişim adresi www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(28), 296-301. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/solak_ekrem.pdf

Tok, H. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretimi programları*nın karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya

Üstünoğlu, E. (2008). What can Turkey learn from other countries regarding english language? *Milli Eğitim Dergisi, 179,* 322-333. Erişim adresi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/179.pdf

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

https://eacea.ec.europa.eu (Erişim tarihi: 17.01.2019)

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (595-615)

2018 LGS TÜRKÇE SORULARININ PISA OKUMA BECERİLERİ HEDEFLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekerya BATUR[1], Mustafa ULUTAŞ[2], Tuğba Nur BEYRET[3]

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7918-5305.

2 Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mustafaulutas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8876-9591.

3 Arş. Gör., Uşak Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, tugba.beyret@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5039-7734.

Geliş Tarihi: 29.04.2019 **Kabul Tarihi:** 09.12.2019

Öz: Okuduğunu anlama yaşamın her yerinde, önem arz eden bir beceridir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarıları da düşük olmaktadır. Bunun yanında okuma becerisinin kazandırılmaması anadili eğitiminin başarısız olmasına neden olmaktadır. Okuduğunu anlamayla ilgili yapılan çalışmalarda, okuduğunu anlamanın sadece Türkçe dersini değil diğer dersleri de etkilediği ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleriyle örtüşüp örtüşmediğini belirlemektir. Çalışma nitel olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye'nin okuma becerisi alanında sergilediği performansın diğer ülkelere göre düşük olduğu görülmektedir. LGS Türkçe sorularının PISA okuduğunu anlama hedefleriyle örtüşme düzeylerine bakıldığında ise soruların genel olarak PISA 2 ve 3. düzeylerinde kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, LGS, PISA.

INVESTIGATION OF 2018 LGS TURKISH QUESTIONS FOR PISA READING SKILLS OBJECTIVES

Abstract:

Reading comprehension is an important skill in every part of life. Therefore, academic achievement of students who do not have reading and comprehension skills is low. In addition, lack of reading skills leads to failure of mother tongue education. In studies on reading comprehension, it is stated that reading comprehension affects not only Turkish lesson but also other courses. The aim of this study is to determine whether the 2018 LGS Turkish questions match the PISA reading skills goals. The study was qualitative and was based on document analysis. The results of the investigations in Turkey's ability to read the field appears to be low compared to other countries of its performance. When LGS Turkish questions overlap with PISA reading comprehension objectives, it was found that the questions remained at PISA 2 and 3 levels in general.

Keywords: Reading skills, LGS, PISA.

Giriş

Okuma dilin anlama boyutu içinde yer alır ve öğrenmenin en güçlü araçlarından biridir (Sallabaş, 2008, 145). Okuma TDK (2019)'ya göre; "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek; bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak." anlamlarına gelirken; Güneş'e (2004) göre sadece bir cümlenin anlamını alma aracı taşımayan, görme, anlama ve belleğin üst düzey çalışmasını gerektiren bir işlemdir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir. Okuma eylemi Roe ve Smith (2011,1) tarafından temelde iki ana yapıya oturtulur : okuma süreci ve okuma çıktıları. Sürecin ve çıktıların bir değerinin olması için olması gereken en temel şey "okuduğunu anlama"dır. Çünkü okuma bir anlamlandırma eylemi (Harris, Sipay, 1990); okurun kendi bilgi, beceri, birikim ve deneyimleri ile okumakta olduğu metnin iletisi arasında bağlantı kurarak bir sentez yapabilmesi durumudur(Pardo,2004). Bu yanıyla okuma, yazılı sembollerin basit bir yorumu olmaktan öteye geçer ve bireyin hazırbulunuşluğu, deneyimleri, kültürel kodları, fikirleri bu yorumlamanın içine dâhil olur(Carter vd., 2002).Okuduğunu anlama becerileri hayatın her yerinde her alanında olduğundan oldukça önemlidir.

Nitekim okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının sadece anadili derslerinde değil diğer derslerde de düşük olacağı (Bloom,1995; Sidekli,2005; Yılmaz,2008) diğer derslerle okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişki olduğu (Albayrak, 2001; Yazıcı, 2006; Kutlu vd., 2011 ; Bayat vd., 2014) belirtilmiştir.

Zaman ve koşulların değişmesiyle gereklilikler, sahip olunması gereken yetenekler de değişmekte dönüşmektedir.1961 yılında üyesi olduğu örgüt ve kurumlara deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ve sorunlara ortak çözüm üretebilme, ekonomik, sosyal ve çevresel değişimlerin etkenlerini saptama, ticaret ve yatırım alanlarındaki küresel akımları ve üretkenliği ölçme, bireylere sağlanan sosyal güvenlik, tatil süreleri, yaşlıların bakımı, hayat kalitesini artırma, ülkelerin eğitim sistemlerinin öğrencileri hayata nasıl hazırladığına kadar geniş bir çalışma alanı bulunan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) kurulmuştur (OECD, 2018). Eğitimin bireylerin yaratıcı gücünü ve verimliliğini artırması, toplumların kalkınabilmesi için nitelikli iş gücü istihdamını yaratabilmesi gerçeği(Kaynak vd.,2000),beşeri sermaye birikimini artıran önemli bir faktör olması (Çalışkan vd., 2013, 32), iş gücü verimliliğini artırması, gelir dağılımını düzenlemesi, sağlık ve beslenmeyi düzenlemesi, sosyal ve siyasal gelişmelere katkıda bulunması (Tansel, 2009), toplumun yeniliklerden faydalanmasını sağlaması (Patrinos, 2008) eğitim ile ekonomi arasında güçlü bir ilişki olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Nelson ve Phelps, 1966; Becker vd.,1990; Barro ve Lee,1994 ; Gylfason,2001; Hanushek ve Wößmann, 2007). OECD eğitime ilişkin bu göstergelerin üzerinde özellikle durmuş AR-GE çalışmalarına ağırlık vererek katılımcı ülkelerin eğitim grafiklerini ortaya çıkarmak ve eğitim politikalarına katkıda bulunmak amacıyla 2000 yılından itibaren 3 yılda bir, 15 yaşındaki öğrencilere uygulanmak üzere uluslararası bir öğrenci değerlendirme programı "PISA"(Program for International Student Assessment) oluşturmuştur (http://www.oecd.org/pisa/). Öğrencilerin, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biri olan bu fen, matematik ve okuma alanlarında; temel, orta ve ileri seviyelerde değerlendirilmektedir. Bilgi çağı" olarak adlandırılan 21. yüzyılda bireylerden sadece "çok çalışmaları" ya da "çok okumaları" değil aynı zamanda neyi okuyup okumayacakları; neye çalışıp çalışmayacaklarını bilmeleri beklenmektedir. "21. yüzyıl bireyinin gerek eğitim yaşamında gerekse iş yaşamında başarılı olabilmesi için; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, başkaları ile işbirliği yapabilen, problem çözücü ve yüksek iletişim becerilerine sahip, gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknoloji kullanabilen, yeni fikirlere açık, esnek ve uyumlu, sorumluluklarını bilen, öz-yönetimli ve inisiyatif sahibi, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması beklenmektedir"(Eryılmaz, Uluyol, 2015, 2010). PISA uygulaması ile ilgili her ne kadar kültürel aktarımların tam yapılamaması, metinlerde Anglo-sakson bir kültürün hakim olması, 15 yaş olarak seçilen hedef kitlenin her ülkede ve hatta ülke içinde sınıf seviyelerinin farklı olması ve bunun biliş düzeylerine etki etmesi gibi eleştiriler yapılsa da (Bracey, 2004) PISA uygulamalarının hedefi de şüphesiz bu hedeflerden bağımsız değildir.

"Okuryazarlık" kavramına yeni bir yaklaşım getiren PISA"okuryazarlığı öğrencilerin temel derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gerekli olduğu yer ve zamanlarda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili bir biçimde sunabilme güçleri açısından ele almakta ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme güdüleri, stratejileri ve düşüncelerini belirtme fırsatı da sağlamaktadır"(PISA, 2003; Turner ve Adams, 2007, 238). Ayrıca alan yazında da okur-yazarlık ve okuma-yazma kavramları arasındaki farktan sıklıkla bahsedilmektedir. Okuma-yazma kavramı kod çözme, anlam eşleştirme, bir beceri ifade ederken "okur-yazarlık" kavramı kod çözmeden öte daha derin bir anlama gerektiren, beceriden çok geliştirilebilir bir yetenek ve durağan olmayan bir süreci ifade eder (Potter, 2005; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

PISA ölçümlerinde okuma becerileri açısından geleneksel okuma bilgilerini ölçme hedeflenmemiş 2003 programında, düz yazılardan listeler grafikler, şemalar ve çeşitli metin türleri sunulmuş; her bir metinle ilgili olarak belirlenen bilgiyi elde etme(metinden bulma),metni yorumlama, düşünme ve değerlendirme yapabilmesini hedefleyen çeşitli görevler verilmiştir (PISA, 2003). 2006 yılına gelindiğinde okuma becerilerinde bireyin hedeflerine ulaşma, bilgisini artırma, topluma katılımı için yazılı metinleri anlama, kullanma ve yansıtma birikimi; yaşamındaki hedeflere ulaşmada okuma becerilerini kullanabilme; öğrenmek için okuma ölçütleri de eklenerek değerlendirme bunlar üzerinden yapılmıştır (PISA, 2006). 2009 yılında ağırlıklı alan "okuma becerileri" olarak belirlenmiş; öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır. PISA 2000'de kullanılan çerçeve program gözden geçirilerek geliştirilmiş ve 2009'da yenilenmiştir. Değerlendirmede kullanılan yeterlik düzeyleri, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere yönelik daha detaylı tanımlama yapmayı ve çok üst düzeyde başarı gösteren öğrencileri daha iyi belirlemeyi sağlayacak şekilde genişletilmiş; ilk kez elektronik metinler kullanılmaya başlanmıştır fakat Türkiye bu bölüme katılmamıştır (PISA, 2009). 2012 yılında yapılan sınavda okuma becerileri alanında iki önemli değişiklik gözlemlenmektedir; dijital metinleri okuyarak birleştirme ile okumaya ilgi duyma ve üst bilişsel yapıların detaylandırılması. 2012 senesinde "dijital okuryazarlık" değerlendirmesi zorunlu tutulmadığı için Türkiye buna katılmayı tercih etmemiştir (PISA, 2012). 2015 yılına gelindiğinde sınav tamamen bilgisayar tabanlı gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin bu uygulamaya ilk kez katılması öğrenci başarısında "dijital okuryazarlık" etkeninin de önemli bir değişken olabileceğini düşündürtmektedir (PISA, 2015). PISA'da metinler, sürekli, süreksiz, karma ve çoğul metinler formatlarında verilmekte; metin türü olarak tanımlama, öyküleme, açıklama, tartışma, yönerge türü metinlerden oluşmaktadır. Okuyucudan "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme " yaklaşımlarını bekleyen ölçme sistemi okuyucuya kişisel, kamusal, eğitsel ve mesleki metinler sunmaktadır. PISA uygulaması ,bu becerileri ölçebilmek için "yeterlik düzeyi" olarak adlandırılan, tabloda görülebilecek birtakım ölçütler oluşturmuştur (PISA, 2015).

PISA uygulamasının hedefi olan; temel derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gerekli olduğu yer ve zamanlarda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili bir biçimde sunabilmektir. 21.yüzyıl becerilerinin varmak istediği hedef, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sağlam iletişim kanalları oluşturabilen, takım halinde çalışmaya açık, esnek ve uyumlu, sosyal becerileri gelişmiş, üretken, bilgiye ulaşırken bunu nasıl yapması ve hangi kanalları kullanması gerektiğini bilen bireyler yetiştirmektir. Bu durumu, PISA uygulamalarının hedefi, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir, şeklinde yorumlamak yanlış olmayacaktır.

21. yüzyıl becerilerinin önemsenerek çağın gereklerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmenin öneminden bir çok çalışmada bahsedilmiş (Yalçın,2018; Göksün ve Kurt, 2017; Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Kylonen, 2012) bu becerilerin ne olduğuna dair alanyazında bir çok farklı görüş olsa da 21.yüzyıl becerileri 3 ana başlık altında toplanmış(Trilling ve Fadel,2009) 13 beceriden oluşmaktadır(Partnership For 21st Century Skills, 2013);

Tablo 2. 21.yüzyıl becerileri(Partnership For 21st Century Skills, 2013).

1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	3. Yaşam ve Kariyer Becerileri
Yaratıcı Düşünme	Bilgi Okuryazarlığı	Esneklik ve Uyum
Eleştirel Düşünme	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Kendini Yönetme
Problem Çözme	Medya Okuryazarlığı	Sosyal Beceriler
İletişim		Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
İşbirliği		Liderlik

2018 Liselere Giriş Sınavı

1997 yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte ortaöğretime öğrenci alımları MEB tarafından LGS(Liselere Giriş Sınavı) adı altında yapılmış ; 2005-2008 yılları arasında içerik olarak büyük bir farklılık içermeyen OKS sistemine geçilmiş; özel okullar sınavı, Polis Koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı da tek bir çatıda toplanmış ; telafi sınavının olmaması, derslerin ve öğrenme süreçlerinin önemsizleşmesi, sistemin sınav odaklı olması, gerçek hayata ve ortaöğretime hazırlamaması gibi bir takım gerekçelerle bu sistemin yerine SBS getirilmiştir. 2008-2011 yılları arasında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) süreç

odaklı bir ölçme ve değerlendirme planlanmış; 6. sınıfta %25 oranında; 7. sınıfta %35; 8. sınıfta ise %40 oranında sonucu etkilemesi öngörülmüş; 6, 7 ve 8. sınıflarda gösterdiği ders başarısı ise sınav puanına %25; kalan %5 puan ise "yöneltme ve davranış puanı" olacak şekilde planlanmış ancak Danıştay öğretmenler tarafından verilecek olan davranış puanı uygulamasının "kamu yararına" uygun olmadığı gerekçesiyle iptal etmiştir.2011-2013 yılları arasında SBS sisteminin formatı değiştirilmiş kamuoyundan gelen tepkiler sebebiyle sadece 8.sınıfların sorumlu olduğu bir sınav şekli ile devam etmiştir. 2013 yılından itibaren genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümünün tamamlanmasıyla 12 yıl zorunlu eğitime geçilmiş; ortaöğretime geçiş için TEOG sistemi getirilip ve ortaöğretime yerleşecek tüm öğrenciler için zorunlu kılınmıştır. 8. sınıfta altı temel dersin her biri için ikişer sınav, bir yılda toplam on iki sınav merkezi olarak yapılmaya başlanan sınav 2017 yılında son kez uygulanmıştır(Gür vd., 2013). TEOG sınavına ilişkin yapılan çalışmalarda ders kazanımları ölçüt alınarak hazırlanan sınavın aslında kazanımların bir çoğunu ölçemediği Türkçe dersinde ağırlık olarak okuduğunu anlama becerisini ölçtüğü(Cayhan ve Akın, 2015) ; bunun dışında kalan diğer sözel derslerde ise sadece okuduğunu anlama becerileri kullanılarak bir çok soruya doğru cevap verilebileceği saptanmıştır(Ceran ve Deniz, 2015).

2018 yılından itibaren tekrar LGS adı altında uygulamaya konan ortaöğretime geçiş sınavı ile birlikte sınava katılım zorunluluğu kaldırılmış; yeni uygulamayla okullar iki kategoriye ayrılmıştır; sınavla öğrenci alan okullar ve adrese dayalı öğrenci kabul eden kurumlar. Sabah oturumunda uygulanan sözel bölümde 50, öğlen oturumunda uygulanan sayısal bölümde 40 olmak üzere sınavda toplam 90 soru bulunmakta; sözel bölüm için 75 dakika, sayısal bölüm içinse 60 dakika verilmiştir. Ancak sınav sonucunda matematik ve fen bilimleri alanında boş soru sayısının yüksek olması sonucu bu bölüme ayrılan sürenin 80 dakika olması daha uygun bulunmuştur. Alanyazında 2017-2018 yılı Liselere Geçiş Sınavı'na ilişkin çalışmalar çok sık olmasa da Biber, Tuna vd. (2018) 'nin yapmış olduğu çalışmada görüşme yapılan öğretmenler yeni sınav sistemindeki soruların ezbercilikten uzak, yorum yapabilen ve bilgiyi kullanabilen öğrenciler yetiştirilebileceğini söylemişlerdir.

Türkiye'de liseye yerleştirme yönelik sınavlar 2018 yılına kadar genel olarak bilgi temelli ve ezbere dayalı olarak yapılmaktaydı. Ancak bu sınavlar okuduğunu anlama ve sorgulama becerisinden uzaktı. Bunun yanında öğrenciler okuduğunu anlamayı ölçen uluslararası sınavlarda da istenilen başarıyı elde edemeyince, liseye giriş sınavlarına yönelik eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı da 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelemektir.

Problem Durumu

PISA sınavına yönelik sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'nin okuma becerisi alanında sergilediği performansın diğer ülkelere göre düşük olduğu görülmekte, özellikle OECD ülkelerinin arasında sonuncu sıralarda yer aldığı görülmektedir fakat LGS sı-

navlarında bu denli bir başarısızlık söz konusu değildir. Araştırmada aradaki bu farklılığa sebep olabilecek etkenler araştırılıp çözüm önerisi getirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, var olan durumu saptamak amaçlandığı için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmakta olan olgular hakkında yoğun betimlemeler, içerik analizleri, önseziye dayalı birtakım tahmin ve varsayımlar sağlayan güçlü kaynaklardır (Holliday,2002'den aktaran; Glesne, 2015, 122). Dokümanlar yapılacak olan çalışmayla ilgili yazılı, görsel, fiziksel ve dijital bütün kaynakları içerebilen geniş bir yelpazeye sahiptir (Merriam, 2015, 131). 2018 LGS Türkçe dersi sınav soruları içerik analizine tâbi tutularak içeriğinde yer alan metinler, Türkçe eğitimi alanında iki doçent, bir doktor, iki doktora öğrencisi olmak üzere 5 uzman görüşüne başvurularak, bu görüşler doğrultusunda PISA sınavında belirlenen öğrenci yeterlik düzeylerine uygunluk açısından incelenmiştir. Toplam 20 sorudan oluşan LGS Türkçe dersi sınav sorularının içeriği PISA öğrenci yeterlik düzeylerini içerip içermemesi yönünden tek tek incelenmiştir. Çalışmanın hacmini arttırmamak için de paragrafların tamamı yerine hatırlatıcı olması amacıyla ilk cümlelerine yer verilmiştir. Soruların tam metinleri https://odsgm.meb.gov.tr. sitesinde yer almaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

2018 LGS'de Türkçe alanına yönelik 20 soru bulunmaktadır. Bu sorular "PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefleri"nde (Tablo 1) ifade edilen beceriler açısından incelenmiş ve elde edilen veriler çalışmanın bulgularını teşkil etmiştir. 2018 LGS'de yer alan ilk Türkçe sorusu ve soruya ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3: 2018 LGS Türkçe Testi 1. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Okuru olmayan bir ülkede dergi çıkartmak, suya yazı yazmak gibidir. (…) **1. Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenenler aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?**	Düzey 2: Öğrenci... fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır...

Tablo 3'e bakıldığında Türkçe alanı ile ilgili 1. soruda bir metin parçası verildiği görülmektedir. Bu metinde yer alan belirli ifadelerin ne anlama geldiği sorulmaktadır. Soru köküne bağlı olarak oluşturulan soru cümlesinin PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefleri'nde (OBDH) yer alan "metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır" ifadesini işaret ettiği belirlenmiştir. Bu bakımdan Türkçe alanında yer alan 1. soru, PISA okuma becerileri 2. düzey ile örtüşmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 4'te Türkçe Testi 2. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4: 2018 LGS Türkçe Testi 2. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Eğer yere uzanmış, hareketsiz, sessiz bir geyik yavrusu görürseniz endişelenmeniz gereken bir durum yoktur … *(…)* **2. Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için aşağıdaki değişikliklerden hangisi yapılmalıdır?**	Düzey 2: ...Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe Testi 2. soruda bir metin parçası üzerinden anlatım bozukluğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciden kendi mevcut bilgilerinden hareketle metinde ele alınan durumu tespit etmesi beklenmektedir. Öğrenci metni inceleyerek kendisinden istenen ile metin arasında ilişki kurmalıdır. 2. sorunun bu yönüyle PISA Testi 2. düzey ile örtüştüğü düşülmektedir.

Tablo 5'te Türkçe Testi 3. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5: 2018 LGS Türkçe Testi 3. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Son yıllarda toplumumuzun görsel sanatlar sevgisinde bir kımıldanma görülüyor. (…) **3. Bu metinde geçen "Pencereleri hepten kapanmış binada ömür geçirmek" sözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**	Düzey 3: Öğrenciler... ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir...

Tablo 5'te yer alan Türkçe Testi 3. sorunun kökü ve soru cümlesiyle birlikte cevap şıkları da incelendiğinde, ilgili sorunun PISA okuma becerileri 3. düzeyi işaret ettiği belirlenmiştir. Soruya ait cevap şıklarında "pencereleri hepten kapanmış binada ömür geçirmek" sözünün ilgili metin bağlamında değerlendirildiği görülmüştür. 3. sorunun, öğrencileri, yorumda bulunabilmeleri için metindeki bilgileri bir araya getirmelerine yönlendirdiği dikkat çekmektedir.

Tablo 6'da Türkçe Testi 4. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 6: 2018 LGS Türkçe Testi 4. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
(I) Japonya, uzay çöplerini temizlemek için ürettiği metalik örgü ağını Uluslararası Uzay İstasyonu'na ulaştırdı. (…) **4. Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinde koşul anlamı vardır?**	Düzey 2: Öğrenci... çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir...ilişkileri anlayabilir...

Tablo 6'ya bakıldığında, 4. soruda "koşul anlamı"nın bir metin içerisinde arandığı görülmektedir. Öğrenciden metin parçasını dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili bilgiye ulaşması, koşul ilişkisini tespit etmesi beklenmektedir. Bu bilgilerden hareketle ilgili sorunun PISA Testi 2. düzeyle örtüştüğü belirlenmiştir.

Tablo 7'de Türkçe Testi 5, 6, 7 ve 8. sorulara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 7: 2018 LGS Türkçe Testi 5, 6, 7 ve 8. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Teknolojik cihazları hayatımızın her sahasında görmek mümkün. (…)	
5. Bu metnin dil ve anlatımıyla ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?	Düzey 3: Öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar... Öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller de olabilir. Öğrencilerin... metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir...
6. Bu metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?	Düzey 3: Ana fikri belirlemek... için metindeki bilgileri bir araya getirebilir.
7. Metnin son cümlesinin ifade ettiği anlam aşağıdakilerden hangisidir?	Düzey 2: Öğrenci... metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır...
8. Aşağıdakilerden hangisi bu metindeki altı çizili cümlenin bir özelliği değildir?	Düzey 3: ... Öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği göz önünde bulundurmaları gerekmektedir... Öğrencilerin... metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir...

Tablo 7'de Türkçe Testinin 5, 6, 7 ve 8. sorularına ait soru kökü ve soru cümleleri yer almaktadır. İlgili sorular, verilen tek bir metinden hareketle cevaplandırılması istenen sorulardır. 5. soruda öğrenciden metnin dil ve anlatımına ilişkin bilgileri yorumlaması beklenmektedir. Bu sorudan hareketle öğrenci, her bir şıkta yer alan bilgileri, metin içerisinde tek tek arayacaktır. Böylelikle, metnin dil ve anlatımı ile ilgili açık bir biçimde verilmemiş bilgileri metnin bağlamından ve özelliklerinden hareketle çıkarabilecektir. Öğrencinin sergileyeceği bu beceriler, ilgili soruyu PISA Testi 3. düzeyle örtüştürmektedir.

6. soruda metnin ana fikrinin sorulduğu görülmektedir. PISA OBHD'de "ana fikri belirlemek... için metindeki bilgileri bir araya getirebilir." şeklinde ifade edilen bu beceri ilgili sorununun PISA Testi 3. düzeyle örtüştüğünü göstermektedir.

7. soruda ise öğrencinin metnin belli bir bölümünden anlam çıkarması beklenmektedir. Bu becerinin PISA Testi 2. düzey ile örtüştüğü görülmektedir.

Son olarak metinde altı çizili bir cümlenin "tür" bakımından özellikleri sorulmaktadır. Öğrenciden cümlenin birçok özelliğini göz önünde bulundurarak doğru bilgiye ulaşması beklenmektedir. Bu yönüyle 8. soru, PISA Testi 3. düzey ile örtüşmektedir.

Tablo 8'de Türkçe testi 9. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 8: 2018 LGS Türkçe Testi 9. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
(I) İstanbul'un üstünde ne tür tarihî yapıların olduğu az çok bilinir ama altında ne var pek bilinmez. (…) **9. Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra "Böyle önemli yapıların su ihtiyacını karşılayan sarnıçların en meşhuru Yerebatan Sarnıcı'dır." cümlesi getirilirse metindeki düşünce akışı bozulmaz?**	Düzey 2: Öğrenci ... çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ... ilişkileri anlayabilir...

Tablo 8'e bakıldığında, Türkçe Testi 9. soruda öğrenciden metindeki düşünce akışının devamlılığını sağlaması beklenmektedir. Öğrenci bu devamlılığı sağlayabilmek için metni dikkatli bir biçimde okumalı, soru köküne ekleyeceği cümle ile ilgili ilişkileri anlayabilmelidir. Öğrencinin sergileyeceği bu beceri, PISA Testi 2. düzeyle örtüşmektedir.

Tablo 9'da Türkçe testi 10. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 9: 2018 LGS Türkçe Testi 10. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
"Küçük Prens'in Güzel Hikâyesi" adlı bu nefis kitap, Antonie de Saint Exupery'nin yazdığı Küçük Prens öyküsünün tam metninin yanı sıra yayımlanmayan bir bölümünü, Küçük Prens karakterinin orijinal çizimlerini ve Küçük Prens üzerine yazılmış makaleleri içeriyor. **10. Aşağıdakilerden hangisi bu cümlede sözü edilen eserle ilgili kesin olarak söylenir?**	Düzey 2: Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir...

Tablo 9'da Türkçe Testi 10. soru yer almaktadır. Bu soruda öğrenciden metinle ilgili çıkarım yapması, verilen birçok bilgi arasından en doğru olanını bulması beklenmektedir. Bu durum PISA OBHD'de "Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir..." şeklinde ifade edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle ilgili sorunun PISA Testi 2. düzeyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Tablo 10'da Türkçe Testi 11. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 10: 2018 LGS Türkçe Testi 11. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
I. Mutluluğu engelleyen şeylerden biri, çok fazla mutluluk beklemektir. (…) **11. Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangileri anlamca birbirine en yakındır?**	Düzey 3: ...Öğrencilerin metinlerarası ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmekte ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir...

Tablo 10'a bakıldığında, Türkçe Testi 11. soruda dört farklı cümlenin anlam ilişkilerinin irdelendiği görülmektedir. Öğrenciden, bu metin parçaları arasında ilişki kurması ve anlamları yorumlaması beklenmektedir. Bu sorunun öğrenciden beklenen beceriler açısından PISA Testi 3. düzey ile örtüştüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Tablo 11'de Türkçe Testi 12. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 11: 2018 LGS Türkçe Testi 12. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
19. yüzyılın ortasından itibaren büyük şehirlerde ulaşım sorun hâline gelmeye başlayınca ülkeler toplu taşımacılığa yönelmiştir. (…) **12. Bu bilgilere göre metro hatlarının hizmete girme tarihleri aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?**	Düzey 3: Öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar... Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ... Öğrencilerin metinlerarası ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmekte ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir...

Tablo 11'de yer alan Türkçe Testi 12. soruda öğrenciden farklı bilgileri bir araya getirerek bunlar arasında ilişki kurması beklenmektedir. Çoklu durumların yer aldığı soruda, bilgilerin irdelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Sorunun çözümünde, bu yorumlardan hareketle bir sıralamaya ulaşılmalıdır. Bu özellikleri yönüyle Türkçe Testi 12. sorunun PISA Testi 3. düzeyle örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 12'de Türkçe Testi 13, 14 ve 15. sorulara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 12: 2018 LGS Türkçe Testi 13, 14 ve 15. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Yaşadığımız dünyaya karşı taşıdığımız sorumlulukları fark etmemiz için en ideal zamanlar ilk çocukluk yıllarımız. (…)	
13. Bu metinden aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?	Düzey 2: Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir... fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır...
14. Bu metne göre Bilge Buhan Musa'nın, kitaplarını yazma amacı aşağıdakilerden hangisidir?	Düzey 1a: Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir... Öğrencilerin verilen görevleri yerine getirdikleri metinlerde bilgi açıkça verilmiştir...
15. Bu metindeki numaralanmış kelimelerden hangileri zarf-fiildir?	Düzey 2: ... Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir...

Tablo 12'de Türkçe Testinin 13, 14 ve 15. sorularına ait soru kökü ve soru cümleleri yer almaktadır. İlgili sorular yine verilen tek bir metinden hareketle cevaplandırılması istenen sorulardır. 13. soruda öğrenciden metne dair çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Şıklarda verilen ifadelerin metinde tek tek aranması ve ihtiyaç duyulan bilgilerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle 13. sorunun PISA Testi 2. düzey ile örtüştüğü düşünülmektedir.

14. soruda metinde açık biçimde ifade edilen bir bilginin öğrenci tarafından tespit edilip içeriği kavranması beklenmektedir. Bu yönüyle öğrenciyi çok da zorlamayacağı düşünülen bu sorunun PISA Testi 1a düzeyi ile örtüştüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

15. soruda ise öğrencinin dil bilgisi becerisini ölçmek amaçlanmaktadır. Öğrencinin daha önce öğrendiği, hakkında bilgi sahibi olduğu bir konunun açık bir biçimde yönlendirilen kelimeler üzerinden tespit edilmesi beklenmektedir. Metinde yer alan bu kelimeler ile kendi bilgileri arasında ilişki kurarak ilgili soruyu cevaplaması gerekmektedir. Bu bakımdan 15. sorunun PISA Testi 2. Düzey ile örtüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo 13'te Türkçe Testi 16. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 13: 2018 LGS Türkçe Testi 16. Sorunun Düzeyi

Soru Kökü ve Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
1897 yılının Nisan ayı başlarında Ömer Şevki bey, oğlunu o günlerde subay çocukları için açılan Eyüp Sultan Askerî lisesinde özel bölüme yatılı olarak yerleştirir. (...) **16. Bu metinde aşağıdakilerin hangisiyle ilgili bir yazım yanlışı yapılmamıştır?**	Düzey 2: ...Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir...

Tablo 13'te yer alan 16. soruda, 15. soruya benzer bir durumun olduğu görülmektedir. Öğrenciden mevcut bilgilerinden hareketle soru kökünde yer alan yazım yanlışlarını belirlemesi beklenmektedir. Böylelikle öğrenci metin dışı bilgileriyle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilecek ve ilgili konularda ilişki kurabilecektir. Bu sorunun da yine PISA Testi 2. düzeyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Tablo 14'te Türkçe Testi 17. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 14: 2018 LGS Türkçe Testi 17. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?	Düzey 2: ...Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir...

Tablo 14'e bakıldığında, 17. soruda öğrencinin noktalama işaretlerine ilişkin bilgilerinin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Burada da yine ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve bunların şıklarda yer alan cümlelerle ilişkilendirilmesi beklenmektedir. Bu yönüyle ilgili soru PISA Testi 2. düzey ile örtüşmektedir.

Tablo 15'te Türkçe testi 18. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 15: 2018 LGS Türkçe Testi 18. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
Ben Ömer Halisdemir, Gözlerimde göremezsiniz korkuyu. (…) **18. Bu dizelerde aşağıdaki duygulardan hangisine yer verilmemiştir?**	Düzey 3: Öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar... Öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir...

Tablo 15'te soru kökü olarak bir şiire yer verilmektedir. Öğrenciden şıklarda sunulan duyguları, metinden hareketle tek tek ele alması ve çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Şiirde birçok duyguya yer verilmiş olması, "çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgi" düzeyine işaret etmektedir. Öğrencinin duyguları tespit edebilmesi için birçok özelliği göz önünde bulundurması gerekmektedir. Türkçe Testinde yer alan 18. sorunun belirtilen özellikler yönüyle PISA Testi 3. düzey ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Tablo 16'da Türkçe Testi 19. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 16: 2018 LGS Türkçe Testi 19. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
1950'li yılların başında istasyon, bir mola yeri olmaktan ziyade hayatın aktığı yerdi bizim kasabada. (…) **19. Bu parça aşağıdaki metin türlerinin hangisinden alınmıştır?**	Düzey 2: ... Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir... Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir....

Türkçe Testi 19. soruda bir metin parçasına yer verilmekte ve öğrenciden bu metin parçasının hangi metin türü ile ilişkili olduğunu belirlemesi beklenmektedir. Farklı türdeki metinlerle benzer özellikler gösterebilecek olan metnin içinde türe yönlendiren bilgilerin tespit edilmesi ve öğrencinin kendi ön bilgilerinden hareketle çıkarımda

bulunması gerekmektedir. Bu yönüyle ilgili sorunun PISA 2. düzey ile örtüştüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Tablo 17'de Türkçe Testi 20. soruya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 17: 2018 LGS Türkçe Testi 20. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Düzey Hedefi/Hedefleri
I. Başınız ağrıyorsa "Kendinizi hangi konuda yargılıyorsunuz, uğraşıp baş edemediğiniz düşünceleriniz nelerdir?" (…) **Bu üç metinden çıkarılabilecek ortak sonuç aşağıdakilerden hangisidir?**	Düzey 6: Öğrenci detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bulabilir, çıkarımlar yapabilir. Metni tam olarak ayrıntılarıyla anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği çıkarımları bir araya getirebilir...

Tablo 17'de yer alan 20. soru kökü üç farklı metin parçasından oluşmaktadır. Öğrenciden her bir metnin ifade ettiği anlamı belirleyerek bir çıkarım yapması beklenmektedir. Sonrasında öğrenci, çıkarımlarını bir araya getirerek bir sonuca ulaşmalıdır. Üst düzey becerilerin ölçülmeye çalışıldığı bu sorunun PISA Testi 6. düzeyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi dört temel beceri aracılığıyla yapılmaktadır (Doğan, 2003; Çifci, 2006; Sallabaş, 2012; Batur, 2012; Kutluca ve Canbulat, 2013; Çoban, 2016). Bu becerilerden dinleme ve konuşma okul öncesinde okuma ve yazma ise örgün eğitimle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bir beceriyi kazandırmak, uzun bir süreç almaktadır. Dolayısıyla uzun bir zaman zarfında kazandırılması beklenen beceri ya da becerileri ölçme ve değerlendirme oldukça zor olmaktadır. Özellikle dil becerilerinin gelişimlerini ölçmek, psikomotor becerileri ölçmekten daha karmaşıktır. Bir öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmada hangi seviyeye geldiğini bir iki değişkene bakarak karar vermek zaman almaktadır. Bu bağlamda yapılan sınavlar değerlendirildiğinde, sınavların temel hedefinin verilen konuların ne kadar öğretildiğidir (Güneş, 2012; Bağlı, 2013; Çelebi, Güner vd., 2014). Hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan sınavların bu noktadan hareketle yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de öğrencileri bir üst kademeye geçirmek (ortaokuldan liseye) ve bir sıralama yapabilmek amacıyla çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) olmuştur. OKS 1997'den 2009'a kadar liseye öğrenci seçmek için Haziran ayı içerisinde yapılan bir sınavdı. OKS'den sonra SBS uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavda farklı olarak yabancı dil dersine ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Ayrıca 6,7 ve 8.sınıflara uygulanarak sınav üç yıla yayılmıştır (Doğan ve Sevindik, 2011). Bu sınavla öğrencilerin okula devam etmeleri

sağlamak ve akademik başarılarını artırmak hedeflenmiştir. SBS'ye yönelik eleştiriler yapılınca 2013-3014 eğitim ve öğretim yılından itibaren TEOG sınavına geçilmiştir. Geçiş amacı ise şöyle ifade edilmiştir: hem öğrenciyi hem de öğretmeni aktif hale getirmek; öğrencinin dışa bağımlılığını azaltmak, öğrenci başarısını tek sınavla ölçmemek, öğrenciyi sosyo-kültürel alanlara yönlendirmek gibi sıralanmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). Yapılan düzenlenmelere rağmen öğrencilerin okul dışı eğitim kurumlara gittiği ve sınav kaygısının azalmadığı, buna bağlı olarak öğrencinin daha fazla ezbere dayalı öğrenmeye yöneldiği ve nitelik liselere nitelikli öğrencilerin seçilemediği yönünde eleştiriler gündeme gelince 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminden itibaren Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav olarak bilinen LGS'nin yapılmasına karar verilmiştir. Bu sınavın amacı ise öğrencilere okulda verilen bilgilerin günlük yaşamda kullanabilme becerisini kazandırabilmek olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle LGS'de sorulan soruların yoruma dayalı ve öğrencileri ezberden uzaklaştıracak türden olmasına özen gösterilmiştir. Türkçe soruları incelendiğinde soruların dil bilgisi konularından ziyade okuduğunu anlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla soru türleri doğrudan bilgi odaklı sorular yerine günlük yaşamdan örnekler alınarak hazırlanmıştır. Böylece eğitim öğretimde önemsenen güncellik, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi ilkelere dikkat edildiği görülmektedir. Bununla birlikte sınavın üst düzey bilişsel becerilere uygun olup olmadığı da merak konusu olmuştur. Bunun için öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst düzey bilişsel düzeylerini ölçen uluslararası sınavlardan biri olan PISA Okuma Becerileri Düzey Hedeflerine göre sorular incelenmiştir. PISA Okuma Becerileri Düzey sınavında sorular altı düzeyden oluşmaktadır (Tablo 18). LGS'de sorulan sorular bu düzeyler açısından incelendiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır:

Tablo 18: 2018 LGS Türkçe Soruları İle PISA Testi Örtüşme Durumları

PISA Düzeyleri	Örtüşen Soru Sayısı
1b	-
1a	1
2	11
3	7
4	-
5	-
6	1
Toplam Soru Sayısı	20

Tablo incelendiğinde LGS sorularında PISA 1b, 4 ve 5. düzeylerine uygun herhangi bir soruya yer verilmediği; 1a düzeyinde 1; 2.düzeyde 11; 3.düzeyde 7 ve 6.düzeylerde ise 1 soruya yer verildiği. Bu dağılım LGS'de sorulan soru türlerinin önceki sınavlarda

sorulan soru türlerine göre okuduğunu anlamayı daha fazla önceledi̇ği söylenebilir. Bu bağlamda LGS sınavı hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkarmıştır. Bu durum okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler için bir tez avantaj olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencileri kitap okumaya yönlendirmesi açısından da dikkat çekici bir sınav olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle de önceki sınavlardan ayrılmaktadır. Ancak LGS'de, PISA 4 ve 5. düzeyde soru türlerine rastlanılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Sınavlarda ağırlıklı olarak sorulacak soruların 4, 5 ve 6.düzeylerde olmasına özen gösterilmelidir. Böylece sınavların güncelliğinin yanında üst düzey anlama becerilerine de hizmet etmesi sağlanabilir.

Kaynakça

ALBAYRAK, M. (2001). "İlköğretim Okullarının 1. Kademesinden 11. Kademesine Geçişte Matematik Eğitimi ile İlgili Ortaya Çıkan Problemler" **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı**, MEB Basımevi, Ankara, ss. 513-517.

ALTUN, Murat, GÜMÜŞ AYDIN, Nalan, AKKAYA, Recai, BOZKURT, Işıl,ÜLGER KOZAKLI,Tuğçe (2018). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Beceri Düzeylerinin İncelenmesi", Technology, C.1,S.1,ss. 66-88.

AYSIT, Tansel(2009). "Türkiye'de Okullaşma Oranları ve Eğitimin Getirisi", Düşün Dergisi, S.14, ss. 25-29.

BAĞLI, Melike Türkân (2013). "Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri", Eğitim ve Bilim, C. 38, S.169, ss.296-310.

BALLI, Ayça Gizem, İNKE, Hakan (2017,Mayıs). "PISA anketi 2015 sonuçlarından Yola Çıkarak Türkiye'de Eğitimin Son 20 Yıl İçin Bir Değerlendirmesi" ,**V. Anadolu International Conference in Economics**, Eskişehir,Türkiye.

BARRO, Robert Joseph, LEE, Jong-Wha (1994, June). "Sources of Economic Growth", **Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy**, North-Holland , S.40, ss. 1-46.

BATUR, Zekerya (2012). "Divânü Lûgati't-Türk'te Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, C.7, S.2, ss.219-231.

BAYAT, Nihat, ŞEKERCİOĞLU, Güçlü, BAKIR, Sinem (2014). "Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", Eğitim ve Bilim, C.39,S.176, ss.457-466.

BECKER, Gary, Stanley, MURPHY, Kevin Miles,TAMURA, Robert (1990). "Human Capital, Fertility, and Economic Growth", Journal of Political Economy, C.98,S.5,Bölüm.2, ss.12-37.

BLOOM, Benjamin Samuel(1995).**İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** (Çev. D. Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

BRACEY, Gerald Watkins (2004). "International Comparisons: Less Than Meets The Eye?",Phi Delta Kappan, C.85,S.6, ss. 477-478.

CARTER, Carol,BISHOP, Joyce,KRAVITS,Sarah (2002), **Keys to Effective Learning**, Printice Hall,New Jersey.

ÇELEBİ, Nurhayat, GÜNER, Halim, TAŞÇI KAYA, Gülşah ve KORUMAZ, Mithat (2014). "Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında

Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi", C.3, S.3, ss.33-74.

ÇİFCİ, Musa (2006). "Eleştirel Okuma", Belleten-I, ss.55-80.

ÇOBAN, Abdullah (2016). "Türkçe Eğitimi ve Öğretiminin Sorunları", Journal of Turkish Language and Literature, V. 2, I. 1, p.121-138.

DOĞAN, Nuri ve SEVİNDİK, Hatice (2011). "İlköğretim 6. Sınıflar İçin Uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nın Uygunluk Geçerliği", Eğitim ve Bilim, C.36, S.160, ss.209-319.

DOĞAN, Yusuf (2003). "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri", TÜBAR-XIII, ss.181-201.

GÖKSÜN, Derya Orhan ve KURT, Adile,Aşkım (2017). "Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki", Eğitim ve Bilim, C.42, S.190, ss.107-130.

GÜNEŞ, Firdevs (2012). "Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme", TÜBAR-XXXII, ss.127-146.

Güneş, Firdevs (2004). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları, Ankara.

GÜR, Bekir S., ÇELİK, Zafer, COŞKUN, İpek (2013). "Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi?", Seta Analiz, S.69, ss.1-26.

GYLFASON, Thorvaldur (2001). "Natural Resources, Education and Economic Development", European Economic Review, C.45,S.4-6, ss.847-859.

HANUSHEK, Eric. A.,WÖßMANN, Ludger (2007,February). "The Role of Education Quality for Economic Growth" World Bank Policy Research Working Paper 4122, The World Bank.

HARRIS, Albert J. ve SIPAY R. Edward (1990). **How to Increase Reading Ability. (Ninth Edition)**, Longman ,New York.

http://www.oecd.org/about/

NELSON, R., Richard, PHELPS, Edmund,S. (1966). "Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth", The American Economic Review, C.56,S.1/2, ss69-75.

KUTLUCA CANBULAT, Ayşe Nur (2013). "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar", Mediterranean Journal of Humanities, C.III, S.2, ss.173-191.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet,TÜZEL, Sait (2010). "21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi", Türklük Bilimi Araştırmaları, S.28, ss.283-298.

Kylonen, Patrick, C. (2012,May). "Measurement of 21st Century Skills Within the Common Core State Standards", **Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments,** K-12 Center at ETS, ss.7-8.

KUTLU, Ömer, YILDIRIM, Özen, BİLİCAN, Safiye, ve KUMANDAŞ, Hatice (2011). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi", Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, C.2,S.1, ss.132-139.

KAYNAK, Tuğray, ADAL, Zeki,ATAAY, İsmail, UYARGİL, Cavide, SADULLAH, Ahmet, ACAR, Cevat, A. ÖZÇELİK, Oya, DÜNDAR, Gönen, ULUHAN, Reha (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

TURNER, Ross, ADAMS, Raymond, J. (2007). "The Programme for International Student Assessment: An Overview" Journal of Applied Measurement, C.8,S.3, ss.237-248.

PARDO, Laura,S. (2004), "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension", The Reading Teacher, C.58, S.3, ss.272-280.

POTTER, James (2005), **Media Literacy**, Third Eddition,Sage Publications, CA.

Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). Framework For 21st Century Learning.

ROE, Betty, SMİTH, Sandra, H.,BURNS, Paul. C. (2011). **Teaching Reading in Today's Elementary Schools,** Cengage Learning,Canada.

SALLABAŞ, M. Eyyüp (2012). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", TSA, C.16, S.2, ss.269-290.

SALLABAŞ, M. Eyyüp (2008). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.9,S.16, ss.141-155.

SİDEKLİ, Sabri (2005), **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi),Ankara.

ŞAD, Süleyman Nihat ve ŞAHİNER, Yusuf Kenan (2016). "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri", İlköğretim Online, C.15, S.1, ss.53-76.

TRILLING, Bernie, FADEL, Charles (2009). **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**, John Wiley & Sons, San Francisco.

ULUYOL, Çelebi, ERYILMAZ, Selami (2015). "21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.35, S.2, ss. 209-229.

YALÇIN, Seher (2018). "21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.51, S.1, ss. 183-201.

YAZICI, Kubilay (2006). "Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.26, S.1, ss.273- 283.

YILMAZ, Muamber (2008). "Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.5,S.9, ss.131-139.

PISA(2003),01.03.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf adresinden alınmıştır.

PISA (2006), 21.03.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf adresinden alınmıştır.

PISA(2009), 21.03.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf adresinden alınmıştır.

PISA (2012), 15.03.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf adresinden alınmıştır.

PISA(2015), 15.03.2019 tarihinde http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden alınmıştır.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (617-638)

İLKOKUL DÜZEYİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ RUBRİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep AYDEMİR[1], Gönül SAKIZ[2], M. Cihangir DOĞAN[3]

* Bu çalışma birinci yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak yürüttüğü doktora çalışmasının bir parçasıdır. Araştırma TÜBİTAK-BİDEB ve Marmara Üniversitesi BAPKO (EGT-C-DRP-100216-0071) birimleri tarafından desteklenmiştir.

1 Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3002-1809.

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, gonul.sakiz@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7095-9554.

3 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mcdogan@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1473-7866.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 **Kabul Tarihi:** 14.11.2019

Öz. Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerilerinin ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir alternatif bir değerlendirme aracı geliştirmektir. Çalışma grubunu İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında okuyan 31 öğrenci oluşturmaktadır. Yeni Okuryazarlık Becerilerine ve çevrimiçi okuduğunu anlamaya dayalı olarak oluşturulan Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği (DOBR), Kingsley'in (2011) uyarlama yaparak kullandığı ORCA (Online Reading Comprehension Assessment-Elementary) adlı ölçme aracından faydalanılarak geliştirilmiştir. Rubrik geliştirme sürecinde; içerik, kullanım, yaş düzeyi ve güvenirlik açısından uygun web siteleri kullanılmış ve sınıf-içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Rubriğin güvenirliği iç tutarlılık katsayısı, madde analizi, Fleiss Kappa katsayısı ve puanlayıcılar arası güvenirlik yoluyla; geçerliği ise uzman görüşleri ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu yoluyla test edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, dört ana bölüm ve 12 sorudan oluşan istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık; dijital okuryazarlık becerileri; yeni okuryazarlık becerileri; çevrimiçi okuduğunu anlama, alternatif değerlendirme; rubrik

DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY SKILLS RUBRIC AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract:

The purpose of this research was to develop a reliable and valid alternative assessment tool for the measurement of digital literacy skills at primary school level. The participants were 31 fourth-grade students in an elementary school located on the Anatolian side of Istanbul. The measurement instrument called New Literacy Skills Rubric was developed using ORCA (Online Reading Comprehension Assessment-Elementary), which was adapted and used by Kingsley (2011). The Digital Literacy Skills Rubric (DLSR), based on the new Literacy Skills and online reading comprehension, was developed using the ORCA (Online Reading Comprehension Assessment-Elementary), an adaptation tool used by Kingsley (2011). In the process of rubric development, in-class applications were carried out using the appropriate web sites in terms of content, usage, age level and reliability. The reliability of the rubric was tested using internal consistency coefficient, item analyses, Fleiss Kappa coefficient and inter-rater reliability. The validity was tested using expert opinions and pearson-product moment correlation. The evaluation of the results showed that a statistically valid and reliable rubric consisted of four parts and 12 questions was obtained.

Keywords: Literacy; digital literacy skills; new literacy skills; online reading comprehension; alternative assessment; rubric

1. Giriş

21. yüzyılda, öğrenciler dış dünya ile iletişimlerini daha çok internet aracılığıyla sağlar hale gelmiş, dış dünya ile fiziksel iletişimleri sınırlanmıştır. Yeni iletişim ortamlarını sıklıkla kullanmaları nedeniyle okuma-yazma alışkanlıkları da değişmiştir. Geçmişte okuma ve yazmayı bilmenin yani alfabe okuryazarlığının (okuma, yazma ve rakamsal ifadeleri anlayabilme becerisi) önemi vurgulanırken, son yıllarda "okuryazar bir birey" kavramının içeriği oldukça genişletilmiştir. Okuryazarlık bir beceridir ve pek çok zihinsel işlevi ve dili kullanarak gerçekleştirilir (Aşıcı, 2009). Okuryazar bir bireyden yaşadığı çevreye ve çağa uyum sağlayabilmesi beklenir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Yaşadığı çevreye ve çağa ayak uydurmaya çalışan bireylerin ise bilinçli teknoloji kullanımı temel alınarak yetiştirilmesi gerekir. 21. yüzyılda okuryazarlık, ortamı (metinleri, sesleri, görüntüleri) okuma ya da yorumlama; elektronik ortamları kullanarak veri ve görüntüler oluşturma; elde edilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama becerilerini içerir (Gee ve Hayes, 2011; Lankshear ve Knobel, 2011).

Bireylerin ortaya çıkan isteklerini karşılamak, sorunlarını çözmek ve bilinçli kullanıma vurgu yapmak için yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık bu okuryazarlıklardan bazılarıdır. Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez Paul Gilster (1997) tarafından kullanılmıştır. Gilster (1997) dijital okuryazarlık kavramını bilgisayarlar yoluyla sunulan bilgiyi birçok şekilde anlama ve kullanma becerisi şeklinde tanımlamıştır (Gilster, 1997; DLIPS, 2009). Eshet (2002), bu tanımı yetersiz görerek dijital okuryazarlığın, salt dijital kaynakları kullanma becerisinden ziyade düşünme becerilerini de kapsayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan dijital okuryazarlık, kitle iletişim araçları ve medyadan bilgi toplama, anlama ve iletişim kurma yollarının nasıl olacağını bilme anlamına gelir. Dijital okuryazarlık kavramı ile yeni okuryazarlık becerileri birbirine çok benzer kavramlar olmalarına rağmen, yeni okuryazarlık becerileri dijital okuryazarlık becerilerini de içine alan merkezi bir kavramdır. Yeni okuryazarlık kavramı, ilk kez Buckingham (1993) tarafından dijital-medya teknolojileri ve bu teknolojiler için gerekli olan okuryazarlık becerileri şeklinde tanımlanmıştır. Yeni kavramı, teknolojinin ve çağın değişimsel olduğunu ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008).

Yeni okuryazarlıklar internet ile öğrenme arasında bireyin öğrenme isteğini artıran ve teknolojilerin öğrenme ortamına getirilmesine destek olan önemli bir köprüdür. Yeni okuryazarlık becerileri, önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilginin yararlı olup olmadığı noktasında eleştirel değerlendirme yapma, bu sorulara cevap vermek için bilgi sentezi yapma ve cevapları diğer insanlarla paylaşma noktasında interneti ve diğer bilgi işlem teknolojilerini kullanmamızı sağlar (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004). Belirli bir soruya en uygun bağlantıyı seçmek amacıyla arama motorları kullanılarak bilgi arama işlemi ve sonucunda elde edilen bilgileri etkili bir şekilde okumak ve anlamak için yeni okuryazarlık becerileri gereklidir (Henry, 2006).

Ülkemizde dijital ve yeni okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların, dijital okuryazarlık, dijital okuma-yazma, yeni okuryazarlık stratejileri ve e-okuma gibi kavramlar etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, dijital okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin öğrencilere dijital ortamda üretkenlik kazandıracak nitelikte oluşturulması gerektiği ve dijital okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecinin nitelikli araçlar kullanılarak gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Türkyılmaz ve Başarmak, 2011; Yamaç ve Ulusoy, 2016). Bunun yanında, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) yer

alan dijital okuryazarlık becerisine yönelik bazı kazanımlar için kitaplarda dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek tema sonu değerlendirme sorusu olmadığı belirtilmiştir (Direkçi ve diğerleri, 2019). Ayrıca Ulusoy (2011), öğrencilerin yeni okuryazarlık stratejilerini uygulama düzeylerinin okul başarılarını yansıtacak şekilde doğrusal olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dijital okuryazarlıkla ilgili ülkemizde geliştirilen ölçme araçlarının içeriğinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerisine odaklandığı ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir (Esmer ve Ulusoy, 2015; Kabaran ve Karademir, 2017; Hamutoğlu, Güngören, Kaya ve Gür, 2017; Maden, Banaz ve Maden, 2018; Tiryaki ve Karakuş, 2019; Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan, 2017). İlkokul düzeyinde yapılan çalışmaların ise durum değerlendirmesine yönelik olduğu ve sunulan öneriler de dijital okuryazarlıkla ilgili ölçme araçlarının eksikliği, araçların dijital ortamda üretkenlik kazandıracak nitelikte oluşturulması gerektiği, okuma yazma eğitimine dijital teknolojilerin entegrasyonu ihtiyacı ve öğrencilerin yeni okuryazarlık stratejilerini uygulama düzeylerinin okul başarılarını yordaması gerekliliği ortaya konmaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık faaliyetlerine ilişkin değerlendirmelerinin elektronik değerlendirmeler kullanılarak yapılması gerektiği, çünkü elektronik temelli okuryazarlık faaliyetlerinin daha fazla üst düzey beceri gerektirdiğini vurgulanmış ve basılı materyal kullanılarak yapılan değerlendirmelerin eksik kaldığı ifade edilmiştir (Bawden, 2008; Coiro, 2007; Coiro ve Dobler, 2007; Destebaşı, 2016; Leu, McVerry, O'Byrne, Zawilinski, Castek ve Hartman, 2009; Uso- Juan ve Ruiz-Madrid, 2009; Wyatt-Smith ve Elkins, 2008). Dijital okuryazarlık becerileri, basılı metinler için gerekli olan okuryazarlık becerilerinden farklı olarak ele alınmalı ve geleneksel ölçme araçlarının dijital okuryazarlık becerilerini ölçmede sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılan araştırmalardan hareketle ülkemizde ilkokul düzeyinde çevrimiçi okuduğunu anlama ve yeni okuryazarlık yaklaşımının temel alındığı dijital okuryazarlık becerisini ölçmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlıkta bireylerin özellikle de çocukların teknolojileri kullanırken var olan geleneksel okuryazarlık becerilerinden hareket ederek üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ve okuduğunu anlama süreci ölçülmelidir. PISA sınavlarında öğrencilerin okuduğunu anlama ile yaşadığı sıkıntılardan söz edilmektedir. PISA sonuçları incelendiğinde, Türkiye'nin okuma okuryazarlığı sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğunun bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, yansıtma ve değerlendirme aşamalarını içeren beşinci ve altıncı düzeydeki üst düzey bilişsel beceriler gerektiren okuma metinlerine doğru cevap verebilme oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Batur ve Alevli, 2015). Bireysel başarıları değil ülke başarısını temel alan PISA sınavlarında başarımızı etkileyebilecek bilgiye ulaşma, araştırma, sentezleme, paylaşma ve doğrulama becerilerini ölçebilen ölçme araçları çeşitlendirilmelidir.

İlkokulda online/çevrimiçi okuduğunu anlama nasıl ölçülmelidir? "İlkokulda dijital okuryazarlık nasıl değerlendirilmelidir/ölçülmelidir?" Dijital okuryazarlığın ölçülebilir boyutunda ölçme aracının temeli yeni okuryazarlık becerilerine dayandırılmıştır. Bu araştırmada öncelikle çalışma kapsamında "Yeni Okuryazarlık Becerileri Rubriği (YOBR)" olarak adlandırılan ölçme aracı daha sonra çerçevesinin sınırlandırılması adına "Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği (DOBR)" olarak değiştirilmiştir.

Dijital okuryazarlık becerileri üst düzey beceriler içerdiğinden, öğrencilerin gelişimleri değerlendirilirken alternatif ve otantik değerlendirme araçlarının kullanılması daha etkili sonuçlar elde edilmesine olanak sağlar. Alternatif ve otantik değerlendirme araçları, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımda, çoktan seçmeli testlerin yanı sıra açık uçlu soruların ve günlük hayatla ilişkilendirilen örneklerin kullanımı önerilir. Açık uçlu sorular; problem çözme, problemleri organize etme, yeni ve orijinal fikirler üretme, fikirleri değerlendirme, neden-sonuç ilişkileri kurma, genellemeler yapma, hipotez üretme ve alternatifler arasında karşılaştırmalar yaparak bir yargıya varma gibi üst düzey becerilerin ölçülmesi için en uygun soru türleridir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Açık uçlu soruların yer aldığı alternatif ve otantik değerlendirme araçlarından biri de dereceli puanlama anahtarı, diğer adıyla rubriktir. *Rubrik*, yapılandırılmış performans görevlerine bağlı olarak değişik düzeylerde tanımlanmış karakteristik özellikler ve kriterler üzerinden performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007). Rubrikler, hedeflenen performansları ölçmek için bireylerin tek boyutludan ziyade çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlarlar. Rubrikler, performansa dönük birçok duruma ve eğitim hedeflerine uygun olarak çok çeşitli şekillerde oluşturulabileceği ya da uyarlanabileceği için son yıllarda hem elektronik ortamda hem de basılı olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Goodrich-Andrade, 2000).

Gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayarların ve internetin ölçme ve değerlendirmede kullanılması yaygınlaşmıştır. Öğrenciler, internet ortamında yapılan sınavlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini, motive olduklarını ve değerlendirilirken kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmektedir (Dermo, 2009; Gül, 2012; Yamaç, 2018). Öğretmenler, internet yolu ile yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrenciler üzerindeki rahatlatıcı etkisini vurgulayarak, daha güvenilir ölçme ve değerlendirme yapıldığını belirtmiştir (Gül, 2012).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisinin ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir alternatif değerlendirme aracı olarak Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği (DOBR) geliştirilmesi hedeflenmiştir. İnternet ortamında ve basılı birçok rubriğin ölçek düzeylerine ve onlara karşılık gelen performans kriterlerine ilişkin tanımların tutarsızlığından dolayı birebir uyarlama çalışması yapılması önerilmemektedir (Tierney ve Simon, 2004). Bu nedenle, bu araştırmada ülkemizin kültürel yapısı, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek konular araştırılarak bir rubrik geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Rubrikten elde edilen sonuçlar, dijital çağda öğrencilerin dijital okuryazarlığa yönelik faaliyetlerinin geliştirilmesine, geleneksel okuryazarlık alanında üst düzey becerilerin artmasına ve bu faktörlerin bütünleştirilmesi çabalarına katkı sağlayabilir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında okuyan 31 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma verimi ve maliyeti göz önünde bulundurularak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın birlikte yürütüleceği sınıfın öğretmeninin gönüllülüğü, okulda bilgisayar laboratuvarının olması ve okul yönetiminin süreci desteklemesi ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırma, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün etik inceleme ve izni ile gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri toplama ve analiz süreci

Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği'nin (DOBR) Geliştirilmesi Aşamaları: Bu araştırmada Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği geliştirilirken, Kingsley'in (2011) uyarlama yaparak kullandığı ORCA (Online Reading Comprehension Assessment-Elementary/ Elektronik Ortamda Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi-İlkokul) isimli ölçme aracından gerekli izinler alınarak faydalanılmıştır.

Rubriklerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için performans düzeyleri birbirinden ayırt edilebilecek düzeyde açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmeli, performans düzeyleri ve performans kriterleri çeşitli araştırmalardan olduğu gibi alınmamalıdır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar ve performans kriterleri arasında uyuşmazlık olmaması için rubriklerin kültürel açıdan uyumlu hale getirilmesi gerekir (Kan, 2007; Simon ve Forgette-Giroux, 2001). Bu nedenle bu araştırmada birebir çeviri yolu tercih edilmemiştir. Rubrik geliştirme süreci aşağıda belirtilen dört aşamadan oluşmuştur:

1. İzni alınan rubriğin yabancı dil uzmanlarından yararlanılarak Türkçe'ye çevrilmesi

2. Türkçe uyarlamanın uzman görüşüne sunulması ve uzmanlar tarafından puanlanması

3. Rubrikteki aksaklıkların tespit edilmesi amacıyla uygulama yapılması

4. Uygulama sürecinde belirlenen sorunların uzmanlarla yeniden değerlendirilerek ölçme aracına son şeklinin verilmesi.

Rubrik oluşturulma aşamasında öncelikle MEB tarafından onaylanan eğitsel web siteleri incelenmiştir. Çocuklara içerik, kullanım, yaş düzeyi ve güvenirlik düzeyleri açısından uygun olabilecek siteler uygulama sürecinde kullanılmak üzere tespit edilmiştir. DOBR dört ana bölüm ve her bölümün içinde yer alan sorular ile birlikte toplamda 13 sorudan oluşmuştur. Her bir bölümde o konu ile ilgili öğrencilerin seviyesine uygun olarak bir hikaye oluşturulmuştur. Yeni okuryazarlık becerilerine dayalı olarak oluşturulan rubrikte öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel

değerlendirme, sentezleme ve doğrulama becerileri ölçülmüştür. Rubrik 0-3 arasında puanlama derecesine sahip olup, her bir bölüme göre cevap anahtarı özel olarak oluşturulmuştur. Literatürde, rubrik değerlendirme düzeyleri belirlenirken öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerde performans düzeyinin daha kolay anlaşılması için üç düzey önerilmiş; daha üst eğitim kademelerinde düzeyin artırılabileceği belirtilmiştir (Kan, 2007). Yapılan bu araştırmada, bir öğrenci rubrikten toplam olarak en düşük 0 puan, en yüksek 39 puan alabilmektedir.

Rubriğin birinci bölümü, *Enerji neden önemlidir?* başlıklı olup alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma ve sentezleme becerilerine ulaşması amaçlanmıştır. Rubriğin ikinci bölümü, *Türkiye'de kaç il, ilçe ve köy vardır?* başlıklı olup alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel bir şekilde değerlendirme ve doğrulama becerilerine ulaşması hedeflenmiştir. Rubriğin üçüncü bölümü, İstanbul Oyuncak Müzesi başlıklı olup alt sorularında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel bir şekilde değerlendirme ve sentezleme becerilerine ulaşması hedeflenmiştir. Rubriğin dördüncü bölümü *Eğlence merkezi arıyorum* başlıklı olup alt sorularında öğrencilerin bilgiyi doğrulama ve eleştirel bir şekilde değerlendirilme becerilerine ulaşması amaçlanmıştır. Rubrik, elektronik ortamda bir internet arama motorunun dokümanlarından faydalanılarak oluşturulmuş ve bilgisayar üzerinden araştırmacı gözetiminde cevaplandırılmıştır.

Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği'nin (DOBR) Uygulama Süreci: DOBR'nin uygulama süreci beş aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. DOBR'nin ön test olarak öğrencilere uygulanması

2. Araştırmacı günlüğü oluşturulması

3. Yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmesi

4. DOBR'nin son test olarak öğrencilere uygulanması

5. DOBR'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun tespitine yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi

Uygulama kapsamında her bir öğrenciye DOBR'nin ön testi uygulanmıştır. Daha sonra yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik dört haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin içeriği soru sorma, araştırma yapma, bilgiyi bulma, eleştirel olarak değerlendirme yapma, sentezleme ve bilginin paylaşılması becerilerine yöneliktir. Son test olarak DOBR testi tekrar uygulanmıştır.

Süreç içerisinde tutulan araştırmacı günlüğüne göre; öğrencilerin soruları olduğu gibi internet arama motoruna yazma eğiliminde olmaları, web sitesi kavramına ilişkin kavramsal yanılgılar yaşamaları, web sitesinin içinde arama yapmayı bilmemeleri, bilgi içerikli ve internet site adresi verilen soruları daha kolay cevaplamaları

gibi durumlar göz önünde bulundurularak rubrikte çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Rubriğin nihai hali dört bölüm ve 12 sorudan oluşmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik

Rubriklerin geçerlik incelemesinde iki önemli ölçüt kapsam ve yapı geçerliğidir (Moskal ve Leydens, 2000). Bu nedenle, yapılan bu araştırmada DOBR'de kapsam (içerik) ve yapı geçerliği temel alınarak geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam geçerliği: Kapsam geçerliğinde, ölçülmek istenen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında bulunmasını gerektirir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Ayrıca içerik ve biçim ölçülmek istenen nitelik ve değişkenin tanımı ile örtüşmeli ve bu durum uzman görüş formu hazırlanırken göz önünde bulundurulmalıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Jonsson ve Svingby, 2007).

Araştırmada, geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam geçerliği için belirtke tablosu oluşturulmuş ve dil, içerik, yapı ve ölçütler açısından ilgili bilim alanlarında çalışmaları olan uzmanlar belirlenmiştir. Hazırlanan DOBR için geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği için Lawshe tekniği uygulanmıştır (Lawshe, 1975).

Yapı geçerliği: Yapı geçerliği ölçme aracında gözlemlenen davranışların düzenlenmesine ve aralarındaki ilişkinin sorgulanmasına yöneliktir (Büyüköztürk, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006; Sönmez ve Alacapınar, 2011). DOBR'de yer alan sorular normal dağılım gösterdiğinden, ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu'na bakılmıştır. Her bir bölümdeki sorular ve o bölümün toplam puanı ile arasındaki ilişkiye incelenmiştir. Hesaplanan korelasyon katsayısının .30'dan aşağı olması durumunda anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Güvenirlik

Güvenirlik, bir ölçüm aracında yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını yansıtır (Balcı, 2010; Büyüköztürk, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006; Kalaycı, 2009). Cronbach's alfa sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2011) ve dereceleme yöntemiyle puanlama (rubrik) durumlarında da güvenirlik analizinde kullanılmaktadır (Can, 2014).

Araştırmada DOBR'nin güvenirliğini test etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır (Tablo 4). Madde analizi yapılırken maddelerin ayırt edicilik indeksi, .40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, düzeltilmesi gerekmez; .30-.39 arasında ise iyi, geliştirilebilir; .20-.29 arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir; .19' dan daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır veya yeniden düzenlenmelidir (Özçelik, 2013; Turgut ve Baykul, 2012). Güçlük indeksi-

nin 1'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını, 0'a yaklaşması ise maddenin zorlaştığını göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2012). Başarı ölçmek amaçlı kullanılan testler için bu genişliğin .20 ile .80 arasında olmasına dikkat edilmektedir (Özçelik, 1992). Madde güçlük indeksleri sınıflandırılırlarken; .20-.40 arası maddeler zor; .41-.60 arası maddeler orta; .61-.80 arası maddeler kolay olarak değerlendirilmiştir (Kutlu, 2004). Bayrakçeken de (2008) ortalama güçlük değerinin .50 olması gerektiğini vurgulamıştır.

Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklarken, madde-toplam korelasyonunun pozitif olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). Kalaycı'ya göre (2009) madde-toplam korelasyonu pozitif ve .25 değerinden büyük olan; Büyüköztürk (2009) ise madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Ayrıca bu katsayıya göre ölçme aracından bir soru çıkartıldığında elde edilen alfa değeri soru çıkartılmadan önceki genel alfa değerinden yüksek çıkıyorsa, o soru güvenirliği azaltan bir sorudur ve ölçekten çıkarılması gerekir (Kalaycı, 2009).

Madde toplam korelasyonu .30'un altında olan sorular için madde analizi kapsamında başvurulan bir yöntem olan, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi değerlerine bakılmıştır. Analizlerde t-testinin anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2009).

Puanlayıcılar arası güvenirlik: Rubrikler için güvenirlik, değerlendirmeye tabi tutulan bir öğrencinin ödevinin/performansının her değerlendirişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı alması olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2001; Stemler, 2004). Bu amaçla araştırmada rubriğin güvenirliğini saptamak amacıyla sorular üç bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Birinci araştırmacı A, alan içinden seçilen puanlayıcı P1, ve alan dışından seçilen puanlayıcı ise P2 şeklinde ifade edilmiştir. Rubrikler üzerinde puanlayıcılar arası uyuşmanın hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biri Kappa katsayısıdır (Stemler, 2004). Üç ve daha fazla puanlayıcının olduğu durumlarda Cohen's Kappa'dan uyarlanarak Fleiss Kappa uygulanmaktadır (McHugh, 2012). Kappa katsayısından elde edilen veriler .01-.20 arasında ise zayıf uyuşma, .21-.40 ise kabul edilebilir uyuşma, .41-.60 ise orta derecede uyuşma, .61-.80 ise iyi uyuşma, .81-1.00 ise çok iyi uyuşma olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1960; McHugh, 2012).

3. Bulgular

3.1. Geçerlik

3.1.1. Kapsam geçerliği

Lawshe tekniğinin uygulanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada alan uzmanları grubu oluşturulmuş, ikinci aşamada taslak ölçek formları hazır-

lanmış, üçüncü aşamada uzman görüşleri değerlendirilerek, kapsam geçerlik oranları tespit edilmiş ve son aşamada ise kapsam geçerlik oran ve indekslerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında toplam yedi kadın, beş erkek toplam 12 uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma alanlarına ait özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir. Uzmanlardan biri Eğitim Bilimlerinde, dördü İlköğretim Bölümü, üçü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve ikisi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir. Uzmanlardan 10 kişi akademisyen, 2 kişi ise öğretmendir.

Tablo 1. Uzman Grubunun Özelikleri

Cinsiyet	Eğitim düzeyi			Çalışma alanı	
	Lisans	Master	Doktora	Akademisyen	Öğretmen
Kadın	1	1	5	6	1
Erkek	1		4	4	1
Toplam	2	1	9	10	2

Uzmanların belirlenmesini takiben adaylara verilmek üzere uzman görüşü formu hazırlanmış ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO, her bir madde için olumlu yanıt vermiş olan uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısının yarısına bölünüp bu oranın bir eksiğinin alınması ile ifade edilir. KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenmiş ve 12 uzman görüşünün alındığı durumda kapsam geçerlik ölçütünün minimum değeri .56 olarak belirtilmiştir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

NG = Maddeye uygundur diyen uzman sayısı
N = Görüş bildiren toplam uzman sayısı

Tablo 2'de gösterildiği üzere, birinci ödevin dördüncü sorusu (1ö4s) ve dördüncü ödevin üçüncü sorusu (4ö3s) KGO değerleri .56'dan küçük olması nedeniyle rubrikten çıkarılmıştır. Rubrikte kullanılacak anlamlı soruların KGO ortalamaları alınarak toplam Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmiştir. Buna göre, DOBR'ye ait KGİ değeri .82'dir.

Tablo 2. Ölçme Aracının Sorularına Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)

Soru	Uzman Görüşleri			KGO	Soru	Uzman Görüşleri			KGO
	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli			Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	
1ö1s	10	-	2	0.67	3ö1s	10	-	2	0.67
1ö2s	12	-	-	1.00	3ö2s	10	2	-	0.67
1ö3s	12	-	-	1.00	3ö3s	11	-	1	0.83
1ö4s	8	2	2	0.33	3ö4s	10	2	-	0.67
2ö1s	11	-	1	0.83	4ö1s	12	-	-	1.00
2ö2s	10	-	2	0.67	4ö2s	10	-	2	0.67
2ö3s	12	-	-	1.00	4ö3s	9	3	-	0.50
2ö4s	12	-	-	1.00					

Uzman Sayısı	12
Kapsam Geçerlik Ölçütü	0.56
Kapsam Geçerlik İndeksi	0.82

3.1.2. Yapı geçerliği

Araştırma kapsamında geliştirilen rubriğin her bir sorusu arasındaki ilişki Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Bölümlere Ait Soruların Birbirleriyle ve Soruların Toplamından Elde Edilen Puanlarla Olan Korelasyonu ve Etki Yüzdelikleri

Sorular			1.Bölüm			2.Bölüm				3.Bölüm				4.Bölüm	
			1s	2s	3s	1s	2s	3s	4s	1s	2s	3s	4s	1s	2s
1.Bölüm	1s	r	-	.24	.28										
		p		.19	.12										
	2s	r		-	.14										
		p			.46										
	T	r	.75***	.66***	.65***										
		%	56	44	42										
2.Bölüm	1s	r				-	.20	.22	.32						
		p					.29	.24	.08						
	2s	r					-	.26	.40*						
		p						.15	.03						
	3s	r						-	.12						
		p							.51						
	T	r				.68***	.67***	.56***	.73***						
		%				46	44	31	53						
3.Bölüm	1s	r								-	-.02	.44*	.19		
		p									.90	.01	.31		
	2s	r									-	.12	.20		
		p										.52	.28		
	3s	r										-	.46*		
		p											.01		
	T	r								.54***	.44*	.78***	.81***		
		%								29	19	61	66		
4.Bölüm	1s	r												-	.78***
		p													<.001
	T	r												.95***	.94***
		%												90	88

Not: * $p < .05$, *** $p < .001$

Bulgular incelendiğinde, birinci bölümde toplam puan ile soruların puanları arasındaki korelasyonların .65 ile .75 arasında değiştiği ve .001 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. İkinci bölümde soruların toplam puanı ile soruların puanları arasındaki korelasyonlarının .56 ile .73 arasında değiştiği ve .001 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Üçüncü bölümde soruların toplam puanı ile soruların puanları arasındaki korelasyonlarının .44 ile .81 arasında değiştiği, .05 ile .001 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Her bir sorunun kendi içinde ilişkili olmadığı görülmektedir. Dördüncü bölümdeki birinci ve ikinci soru ile toplam puan arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .95$, $p < .001$ ve $r = .94$, $p < .001$)

3.2. Güvenirlik

DOBR'de yer alan her sorunun varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .68$'dir. Soru sayısı az olduğunda sınır .60 ve üstü oldukça güvenilir kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2011). Bu durumda, soru ve katılımcı sayıları göz önünde bulundurulduğunda DOBR güvenilir bir ölçme aracı özelliklerine sahiptir..

DOBR'nin güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan diğer bir analiz ise Tablo 4'de görüldüğü üzere madde analizidir.

Tablo 4 madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında 13 sorunun 9'unun çok iyi, 2'sinin oldukça iyi ve 2'sinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Madde güçlük indekslerine bakıldığında; 13 sorunun 5'inin orta güçlükte, 3'ünün kolay ve 5'inin zor düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre testin ağırlıklı olarak zor ve orta güçlükteki maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir. DOBR ortalama güçlük indeksi .47 olarak hesaplanmıştır. DOBR'nin psikometrik açıdan iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4. DOBR Sorularının Betimsel İstatistiği ve Madde Analizi-Korelasyonu Tablosu

Betimsel İstatistik			Ayırt Edicilik İndeksi rjx	Düzey	Madde Güçlük İndeksi Pj	Düzey	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa Alpha Değeri
Soru	$\overline{X}$	SS						
1ö1s	1.97	1.29	.75	Ç.iyi	.50	Orta	.49	.63
1ö2s	2.00	1.18	.63	Ç.iyi	.56	Orta	.51	.62
1ö3s	1.45	1.23	.38	O.iyi	.19	Zor	.14	.68
2ö1s	1.55	1.21	.63	Ç.iyi	.31	Zor	.09	.69
2ö2s	1.94	0.99	.38	O.iyi	.31	Zor	.43	.64
2ö3s	1.84	1.10	.75	Ç.iyi	.50	Orta	.15	.68
2ö4s	1.87	1.31	.86	Ç.iyi	.44	Orta	.53	.62
3ö1s	2.61	0.80	.50	Ç.iyi	.75	Kolay	.41	.65
3ö2s	2.71	0.82	.13	Zayıf	.94	Kolay	.18	.67
3ö3s	1.68	1.04	.50	Ç.iyi	.25	Zor	.31	.66
3ö4s	1.81	1.47	.00	Zayıf	.63	Kolay	.13	.69
4ö1s	2.06	1.03	.63	Ç.iyi	.44	Orta	.30	.66
4ö2s	1.61	1.02	.50	Ç.iyi	.25	Zor	.43	.64

N = 31

Tablo 4'de görüldüğü üzere, rubrikte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .09 ile .53 arasında değiştiği ve güvenirlik katsayısı anlamlıdır. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin büyük oranda geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikler bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bir test maddesinin, test kapsamında kalabilmesi için; toplam puan bazında en yüksek puan alan ilk %27'lik grup ile alt %27'lik grup puan ortalamaları arasında yapılan ilişkisiz grup t testinde, istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde ilk %27'lik grup lehine anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir. Test toplamında %27'lik alt ($\overline{x}$ = 16.63) ve üst grubun ($\overline{x}$ = 33.00) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t(14) = 8.801$, $p < .001$). Bu nedenle ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı sergileyen ve sergileyemeyen öğrencileri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir.

DOBR ana testinin toplam maddelerinin ayırt edicilik indeksleri Tablo 5'de verilmiştir. 3ö4s hariç tüm soruların t değerlerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu ve dolayısıyla ayırt edici özelliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. 2ö1s ve 3ö4s çıkartıldığında DOBR'nin alpha değeri yükselmektedir. 3ö4s'in ayırt edicilik indeksi zayıf, madde güçlük indeksi kolay, madde toplam korelasyonu .13'dür. Sorunlu maddelerin dü-

zeltilebilir nitelikte olmadığı ve ölçekteki madde çeşitliliğini azaltmadığı çıkarılması tavsiye edilmektedir. Bu nedenle, 3ö4s kodlu soru bilgiyi sentezleme becerisine yönelik olduğu ve yaş grubu nedeniyle sorunun anlaşılamadığı ve testin kullanışlılığını olumsuz etkilediği düşünülerek DOBR'den çıkartılmıştır. 2ö1s incelendiğinde ise ayırt edicilik indeksinin çok iyi, madde güçlük indeksinin zor ve madde toplam korelasyonunun .09 olduğu görülmektedir. Bu sorunun ayırt edici bir soru olduğu göz önünde bulundurularak DOBR'den çıkartılmamıştır. Çıkarılan sorudan hareketle, DOBR'nin güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. DOBR Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Madde Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sorular	Üst %27- Alt%27'lik gruba ait maddelerin ayırt edicilik indeksleri			
	$N_{üst}$ N_{alt}	$\bar{x}_{üst}$ $\bar{x}_{alt}$	t	*p*
1ö1s	8	0.88	4.24	.001
	8	0.13		
1ö2s	8	0.88	3.04	.010
	8	0.25		
1ö3s	8	0.38	2.05	.080
	8	0.00		
2ö1s	8	0.63	3.42	.011
	8	0.00		
2ö2s	8	0.50	1.66	.124
	8	0.13		
2ö3s	8	0.75	3.04	.010
	8	0.13		
2ö4s	8	0.88	7.00	< .001
	8	0.00		
3ö1s	8	1.00	2.65	.019
	8	0.50		
3ö2s	8	1.00	1.00	.351
	8	0.88		
3ö3s	8	0.38	1.13	.281
	8	0.13		
3ö4s	8	0.63	0.00	1.00
	8	0.63		
4ö1s	8	0.75	3.04	.010
	8	0.13		
4ö2s	8	0.50	2.65	.019
	8	0.00		
Test Toplam	8 8	33.00 16.63	8.80	< .001

3.2.1. Puanlayıcılar arası güvenirlik

Puanlayıcılar arası güvenirlik için A, P1 ve P2'nin her bir soru için oluşturdukları puan üzerinden toplam puan hesaplanmış ve puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Her bir sorunun Fleiss Kappa değeri ve ortalaması hesaplanmıştır. Elde edilen değer .56'dır. DOBR'nin Fleiss Kappa'ya göre puanlayıcılar arası uyuşması orta derecededir.

Puanlamaları 1-5 arasında olan ölçme aracında, puanlayıcıların puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı analizi yapılmıştır. Puanlayıcılar arası korelasyona bakıldığında, P1 ile P2, A ile P1 ve A ile P2 arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (sırasıyla, $r = .96, .90, .91$, $p < .001$). Tüm katsayılar .80 değerinden daha büyük ve .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, gözlemciler arasındaki tutarlılığın oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Puanlayıcılar arası ortalamaların birbirine yakın olması, ölçmenin güvenli olduğunu göstermektedir (Balcı, 2010; Moskal ve Leydens, 2000; Simon ve Forgette- Giroux, 2001). Puanlayıcılar arası t-testi sonuçları Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmacı, Puanlayıcı 1 ve Puanlayıcı 2 Arasındaki Puanlamaların t-Testi Sonuçları

	Puanlayıcı	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	*p*
DOBR Puanlama	P1	31	25.06	6.50	30	.203	.840
	P2	31	25.00	5.76			
	A	31	25.26	6.63	30	.371	.713
	P1	31	25.06	6.50			
	A	31	25.26	6.63	30	.533	.598
	P2	31	25.00	5.76			

Yapılan t-test analizi sonuçlarına göre, tüm sorular için P1 ve P2 arasında ($t_{(30)} = .20$, $p = .84$), A ve P1 arasında ($t_{(30)} = .37$, $p = .71$) ve A ve P2 arasında ($t_{(30)} = .53$, $p = .60$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda her bir öğrencinin performansı değerlendirilirken, uygulayıcıların verdikleri puanlar arasında bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Değerlendirilen öğrenci puanlarının üç farklı değerlendiricinin değerlendirmesinde de birbirine yakın olması, rubriğin güvenilir, nesnel ve geçerli olduğu yönünde destekleyici unsurlardır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde eğitimde teknoloji kullanımın desteklenmesi ile birlikte okullardaki internet alt yapıları geliştirilmekte ve öğrencilerin okul içinde ve dışında teknolojik araçları kullanma eğilimleri artmaktadır. Verimli ve bilinçli bir şekilde elektronik ortam-

lardan faydalanma yönelik öğretilecek becerilerin başında yeni okuryazarlık becerileri gelmektedir (Leu ve diğerleri, 2004). Dijital okuryazarlık kavramı ile yeni okuryazarlık becerileri birbirine çok benzer kavramlar olmalarına rağmen, yeni okuryazarlık becerileri dijital okuryazarlık becerilerini de içine alan merkezi bir kavramdır. Bu nedenle bu araştırmada ölçme aracının temeli yeni okuryazarlık becerilerine dayandırılmıştır.

Yeni ve dijital okuryazarlık becerileri üst düzey beceriler içerdiğinden, değerlendirme sürecinde alternatif ve otantik değerlendirme araçlarının kullanılması daha etkili sonuçlar elde edilmesine olanak sağlar. Bu araştırmada, ilkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerisinin ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak rubrik geliştirilmesi amaçlanmıştır. Rubrikler; performansların, becerilerin ve ürünlerin değerlendirilmesinde nitelikli bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir (Kan, 2007; Jonsson ve Svingby, 2007). Bu araştırma kapsamında geliştirilen Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği (DOBR) kültürel değişken göz önünde bulundurularak öğrencilerin dijital çağda sahip oldukları ve kullanacakları becerileri ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve doğrulama becerilerini içeren dijital okuryazarlık becerileri rubriği dört ana bölüm ve her bölümün içinde yer alan sorular ile birlikte toplamda 12 sorudan oluşmuştur. Her bir bölümde o konu ile ilgili öğrencilerin seviyesine uygun olarak bir hikaye oluşturulmuştur. DOBR'nin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Soruların kapsam geçerlik indeksi istatistiksel açıdan anlamlıdır ve her bir bölümde yer alan sorular ve ilgili bölümlere ilişkin toplam puanlar arasında istatistiksek olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı .68; puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı ise .97 olarak tespit edilmiştir. Rubrikte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikler bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları görülmüştür. Ayrıca puanlayıcılar arasında orta derecede bir uyuşma ve ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Castek (2008) tarafından geliştirilen ve bu araştırmayla benzeşen rubrikte yer alan soruların güvenirlik katsayısı .79 ve Cohen's Kappa ile hesaplanan puanlayıcılar arası güvenirlik de .70 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, dijital okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik yüksek güvenirlik düzeyinde, tutarlı ve kararlı bir rubrik geliştirilmiştir. Geliştirilen DOBR, ilkokul düzeyinde dijital çağın gerekliliğini temel alarak okuduğunu anlama süreçlerinden çoğunlukla uygulanmakta olan geleneksel yönteme alternatif olarak kullanılabilir bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle geliştirilen rubriğin hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de sınıf ortamlarında dijital okuryazarlığın değerlendirmesine yönelik yeni bir araç olarak kullanılarak öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan yola çıkarak, dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yapılması, yapılacak çalışmalarda farklı

kademelerde farklı değişkenlerin dikkate alınması ve geliştirilen ölçme aracının sınıf-içi uygulamalarda ve çevrimiçi okuduğunu anlama becerisi ile ilgili çalışmalar için de kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17)*, 9-26.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Batur, Z. ve Alevli, O. (2015). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2(1)*, 22-30.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. C. Lankshear ve M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 17-33). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Buckingham, D. (1993). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Castek, J. M. (2008). *How do 4th and 5th grade students acquire the new literacies of online reading comprehension? Exploring the contexts that facilitate learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Mansfield, CT.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher, 56*, 458-464.

Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Mansfield, CT.

Coiro, J. ve Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly, 42*, 214-257.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., ve Leu, D. J. (Ed.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York, NY: Erlbaum.

Dermo, J. (2009). E-assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology, 40 (2),* 203-214.

Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik illkeleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3),* 895-910.

Digital Literacy in Primary Schools (DLIPS). (2009). Report: *Digital Literacy: Ne approaches to participation and ınquiry learning to foster literacy skills among primaryschoolchildren*.https://

www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/9765/Digital_Literacy_in_Primary_Schools_-_Research_Report.pdf adresinden 25.11.2013 tarihinde alınmıştır.

Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B.(2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(16)*, 797-813 .

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eshet, Y.(2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477005.pdf adresinden 20.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Esmer, B. ve Ulusoy, M. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(37)*, 734-746.

Fraenkel, J. R. ve Wallen N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill International Edition.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.

Goodrich-Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*, 13-18.

Gül, E . (2012). Is online assessment reliable? *Education Sciences, 7(1),* 281-287.

Hamutoğlu, N., Canan, G. Ö, Kaya, U. G. ve Gür, E. D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18(1),* 408-429.

Henry, L. A. (2006). Searching for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The reading teacher, 59(7)*, 614-627.

Jonsson, A. ve Svingby, G. (2007). The use of scoring rucrics: Reliability, validity, and educational consequences. *Educational Research Review, 2,* 130-144.

Kabaran, G., G. ve Karademir A., Ç. (2017). Digital storytelling experiences of preservice teachers: An action research. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(6)*, 369-386.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(1)*. 129-152.

Kingsley, T. L. (2011). *Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: An examination of online literacy performance in 5th grade classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Muncie, Indiana.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR, 28*, 283-298.

Kutlu, Ö. (2004). Ölçme ve değerlendirme (Unpublished course notes). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563–575.

Leu, D. J. (2000). Exploring literacy on the internet: Our children's future: changing the focus of literacy and literacy instruction. *The Reading Teacher, 53(5)*, 424-429.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. ve Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies. Emerging from the Internet and other information and communication technologies. R. B. Ruddell ve N. Unrau (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1568- 1611). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D. J., McVerry, G., Ian O'Byrne, W., Zawilinski, L., Castek, J. ve Hartman, D. K. (2009). The new literacies of online reading comprehension and the irony of no child left behind: Students who require our assistance the most, actually receive it the least. L. M. Morrow, R. Rueda ve D. Lapp (Ed.), *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity.* New York: Guilford.

Maden, S., Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(1*).

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(25)*, 1-8.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochem Med, 22(3),* 276–282.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3)*, 1-5.

Moskal, B., ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Reseach & Evaluation, 7(10)*, 71-81.

Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve *değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda* ölçme ve değerlendirme*: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Simon, M. ve Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(18)*, 1-4.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 9(4)*, 1-11.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). Öğ*retimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tierney, R., ve Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 9(2)*, 1-7.

Tiryaki, E. ve Karakuş, O . (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies , 1(1)* , 1-11 .

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde* ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hiper metin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi ,23*, 197-212 .

Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okur-yazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*, 1-27.

Uso-Juan, E. ve Ruiz-Madrid, M. (2009). Reading printed versus online texts. A study of efl learners' strategic reading. *IJES, 9(2)*, 59-79.

Üstündağ, M., Güneş, E. ve Bahçıvan, E . (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future, (12)*, 19-29.

Wyatt-Smith, C. ve Elkins, J. (2008). Multimodal reading and comprehension in online environments. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear ve D. Leu (Ed.), *Handbook or Research on New Literacies* (pp. 899-940). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21(1)*, 67-70.

Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9(1)*, 59-86.

Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası
DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ RUBRİĞİ
2.ÖDEV/2.BÖLÜM ÖRNEĞİ

TÜRKİYE'DE KAÇ İL, İLÇE VE KÖY VARDIR?

Dördüncü sınıf öğrencileriyiz. Türkiye'de kaç il, ilçe ve köy olduğunu merak ediyoruz. Öğretmenimiz internette araştırma yapabileceğimizi söylüyor. Araştırmamızı yaptık, yüzlerce site içerisinden doğru ve güvenilir bilgi içeren sitelerin hangileri olduğuna emin değiliz.

1. Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığınızda ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?

   _____

   Hedeflenen beceri: Bilgiye ulaşma

2. Türkiye'de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternetten araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.

   _____

   Hedeflenen beceri: Bilgiyi araştırma

3. Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.

   _____

   Hedeflenen beceri: Bilgiyi eleştirel değerlendirme

4. Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.

   _____

   Hedeflenen beceri: Bilgiyi doğrulama

DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ RUBRİĞİ CEVAP ANAHTARI
2.ÖDEV/2.BÖLÜM ÖRNEĞİ

TÜRKİYE'DE KAÇ İL, İLÇE VE KÖY VARDIR?					
SORULAR	**0**	**1**	**2**	**3**	**PUAN**
1.Arama motoruna anahtar kelimeleri yazdığında ne kadar sayıda sonuç karşınıza çıkmaktadır?	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevaplar internet aramasına dayanmamaktadır. .	Verilen cevap kısmen doğrudur. Arama motoruna anahtar kelimeler eksik yazılmıştır.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir. Anahtar kelimeler doğru yazılmıştır.	
Doğru Cevap	Anahtar kelimeler "il, ilçe, köy, sayı, kaç il, ilçe ve köy vardır" şeklinde yazılmıştır. 250.000 ve yukarısı sonuç olarak kabul edilir.				
2. Türkiye'de kaç il, ilçe ve köy vardır? İnternetten araştırma yapın ve bulduğunuz web sitesinin adını yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır: Öğrenciler soruya ön bilgilerini kullanarak cevap vermişlerdir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci il, ilçe ve köy sayıları ile ilgili alakasız ya da eksik bilgi vermiştir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir. İl, ilçe ve köy sayılarını belirten web sitesini belirtmiştir.	
Doğru Cevap	Türkiye'de toplam 81 il, 919 ilçe ve 18337 köy vardır. Bu sayılara en yakın cevabı veren web siteleri kabul edilecektir (https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx)				
3.Yukarıda bulduğunuz web sitesinin neden güvenilir (doğru) olduğunu açıklayın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Cevap internet aramasına dayanmamakta, ancak öğrenci ön bilgilerine dayanarak bilginin doğruluğunu onaylamıştır. Güvenirlik için gerekçe verilmemiş ya da verilen sebepler de mantıklı olmamıştır.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenci internetten araştırdığı herşeyin doğru olduğunu düşünmektedir.	Verilen cevap doğru ve yeterlidir.	
Doğru Cevap	Aynı sayıları veren başka web sitesi vardır. Bu bilgileri listeleyen siteler değişiklik gösterebilir. Bu sitelerden bazıları; yumurtalıekmek.com, delinetciler.org, mumsema.org, huzursayfası.com vb.				
4.Aynı sayıları veren başka web sitesi var mıdır? Web sitesinin adını aşağıya yazın.	Ödev başarıyla tamamlanmamıştır. Soruyla ilgili hiç bir cevap verilmemiş ya da "Bulamadım" denilmiştir.	Verilen cevap internet araştırmasının sonuçlarına dayanmamaktadır. Öğrenci ön bilgilerini kullanarak enerji verimliliği ile ilgili ne yapılabileceğinden bahsetmiştir.	Verilen cevap kısmen doğrudur. Öğrenciler enerji verimliliği ile ilgili ne yapabilecekleri ile ilgili başka bir web sitesinden bilgi almışlardır. Cevaplar mantıklı ancak enerjicocuk.org sitesinin söyledikleri ile bağdaşmamaktadır.	Verilen cevap doğru ve tamdır: Öğrenci bilgiyi doğru siteden almış ve çocukların yapabileceği projelerden örnekler vermiştir.	
Doğru Cevap	Güvenilir bir kaynak olarak siteyi araştırma çabasını yansıtan bir cevap vermiştir. Öğrenci sitenin neden güvenilir olduğuna yönelik iki farklı siteyi karşılaştırmak ve yazarın kim olduğuna, nasıl iletişim kurulacağına bakmak gibi yöntemlerle cevap bulmaya çalışmıştır. Sitelerin sonunda com, .org, .edu, .net gibi uzantıları incelemiştir.				
TOPLAM					

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (639-664)

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN MEDYAYA İLİŞKİN ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin SAYIN[1], Mustafa AYDIN[2]

1 Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, huseyinsayin42@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6857-8368.

2 Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, maydinselcuk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8414-0008.

Geliş Tarihi: 15.10.2019 **Kabul Tarihi:** 10.12.2019

Öz: Medya, gün geçtikçe etki sahasını ve önemini artıran araçlar bütünüdür. Bireylerin medya ve medya araçları ile olan yoğun etkileşimi, bu kavramın bireyler tarafından nasıl algılandığı sorununu da beraberinde getirmiştir. Medya ile birey arasındaki ilişkilerin tam ve detaylı olarak anlaşılabilmesi çabasına, bireylerin zihninde oluşan medya algısının anlaşılmasının da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ve medya okuryazarlığı ders öğretmenlerinin medya kavramıyla ilgili algılarının, metaforlar yardımı ile belirlenmeye çalışılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 213'ü öğrenci, 85'i öğretmen olmak üzere toplamda 298 kişi katılmıştır. "Fenomenoloji" yaklaşımı deseninde yürütülen araştırma bulgularına göre medya kavramına ilişkin öğrencilerden 107, öğretmenlerden ise 54 geçerli metafor elde edilmiş, ortak özellikleri bakımından öğrencilere ait olan metaforlar sekiz (8), öğretmenlere ait olan metaforlar yedi (7) farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Katılımcı öğrenciler çoğunlukla medyayı, *bilgi kayna*ğı ve *katılım ortamı* olarak görürken medya okuryazarlığı dersi öğretmenleri ise etkileyen-yönlendiren ve bilinçli kullanılması gereken bir aktarma aracı olarak görmüşlerdir.

Anahtar kelimeler: Medya, medya okuryazarlığı, öğretmen, öğrenci, metafor.

METAPHORIC PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS RELATED TO MEDIA

Abstract:

The media has increased its influence on people day by day. The interaction with media of individuals is related to closely to how those concept are perceived by people. Hence, to understand the relations between media and person, it's needed to understand the perception consisted in the minds. Accordingly in this study it's aimed to execute the cognitive images of middle school students about media concept by the helps of metaphors. 298 people participated in the study. Of these, 85 are media literacy teacher and 213 are literate or have taken media literacy courses. This research has been carried out by phenomenology pattern of qualitative research design. According to research findings, 107 metaphors were obtained from the students about media concept and 54 from teachers. Metaphors belonging to students in terms of their common characteristics were divided into eight (8) and metaphors belonging to teachers were grouped under seven (7) different conceptual categories. Participant students often view media as a source of information and participation environment, while media literacy teachers often view media as a means of influencing, referring and transmission.

Keywords: Media, media literacy, student, teachers, metaphors.

1. Giriş

Kavram alanına odaklanarak yapılan temel bir tanımlamaya göre *iletişim ortamı ve araçları* (TDK, 2018) anlamına gelen medyanın, kullanım alanlarının çeşitlenmesi ve gelişmesiyle birlikte anlamı genişlemekte, günlük hayatımızdaki yeri ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Medya ile ilgili günümüze kadar yapılan tanımlamaları ortak bir noktada birleştirebilirsek medyanın, *farklı biçim ve içerikteki mesajları taşıyan ve yayan araçlar bütünü* olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Mezopotamya tarihi boyunca krallar kendi dönemlerinin, başarılı ve kendilerince önemli görülen olayların propagandalarını yapmak için çivi yazılı metinler kullanmışlardır. Kral yazıtları adı verilen bu metinlerde, muhataplara çeşitli mesajlar iletmek amacıyla övgü dolu bir anlatım tarzıyla belirgin bir ideolojik tavır sergilendiği yapılan araştırmalarca tespit edilmiştir (Kağnıcı, 2017, 125). İlkçağlardan günümüze kadar geçen sürede günlük hayatımızda ve kullandığımız araç-gereçlerde pek çok yenilik, değişim ve gelişim olsa da insanları belirli konularda ikna edebilmek için propaganda yapma isteği değişmemektedir.

Geçmişte olduğu gibi medyanın; duygu, düşünce, davranış ve inançlarımızı yönlendirmede günümüzde de çok önemli bir güç ve araç olduğu pek çok araştırmacı tarafından da kabul edilmektedir (Jolls ve Thoman, 2008, 14). Özellikle geleneksel medya araçlarının (TV, radyo, sinema), telefon ve bilgisayarların ortaya çıkışı ile birlikte yeni medya araçlarına dâhil olması hem bireyin medya metinlerine erişimini hem de medyanın bireye ulaşmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum, medya hakkında yeni bir tanımlama ihtiyacı doğurmaktadır.

Bir aracın olduğu yerde bir aktarma, aktarmanın olduğu yerde de iletişimin olması gerekir. Dolayısıyla medyanın olduğu bir yerde iletişim de vardır. Uzuntaş (2013, 14) iletişimi "bir göndericinin alıcıya bir şey hakkında sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesi" olarak tanımlamakta; Dökmen ise (2003, 19) iletişimi genel olarak bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak açıklamaktadır.

İletişimi oluşturan ögeler medya odağında düşünüldüğünde; göndericinin (birey, kitle, kurum), alıcıya (birey, kurum ya da kitle) farklı kanalları kullanarak (televizyon, radyo, internet vb.) çeşitli sebeplerle (güç, etki, para kazanma vb.) aktarmak istediği - çok katmanlı (görsel-müzik-metin) metinlerin oluşturduğu bütünleşik bir yapıdan söz edilebilir (Özgül, 2012, 4532; Pike, 2013, 5; Mora, 2008, 4).

Medya mesajları incelendiğinde bilgilendirme, eğlendirme, eğitme gibi görünen amaçlarının ötesinde aslında birey ya da kitlede bir etki, bir davranış ve tutum oluşturmanın hedeflendiği görülecektir (Balcı ve Gergin, 2008; Daşkıran, 2009). Herhangi bir amaç ile gönderilen medya mesajları iletildiği yerde birey ya da kitlelerin zihinlerinde bir algı oluşturur. İletişim araçları ile gerçekleştirilen bu aktarımda amaç her ne ise mesajın iletildiği kişi veya kitlede oluşacak algı da ona göre şekillenecektir. Mesajı alan ya da alanların, verilen mesaj doğrultusunda davranmaları beklenir.

Medyanın Anlaşılmasında Metaforlar

Medyanın algı, etki ve yönlendirme kavramları ile çok yakından ilişkisi vardır (Mutlu, 2008). Bir algı ve yönlendirme aracı olarak "medya", mesajları yoluyla etkileşimde bulunduğu bireylerin zihninde kendisi ile ilgili de algılar oluşturmaktadır. Çünkü "medya" görünen ve gösterileni taşıyan bir araç konumunda olsa da kendisi ile ilgili oluşacak algıların da oluşmasına zemin hazırlamış olmaktadır. Küçük bir çocuğun çizgi ve animasyon filmler ile özdeşleştirdiği medya, bir anne için çocuğuna yönelik tehlikeli bir ortam, bir işadamı için kazançlarla dolu bir reklam sahası olarak görülebilir. Bu farklı algılar bireyin yaş, cinsiyet, meslek ve dünya görüşü ile değişkenlik gösterir (Hügül, 2011, 6).

Medya kavramı bünyesinde topladığı pek çok araç ve metin özellikleri ile bireyin ya da kitlelerin zihinlerinde bir düzlemde kalmaktadır. Medyanın bu özelliği aslında onun *göstergeler* düzlemi yapısından kaynaklanmaktadır. Bu yapısıyla medya,

gösterge kavramı ile de yakından ilişkili olmaktadır. Vardar'ın (2002) tanımı ile kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olguyu tanımladığı gösterge, medyanın bir araç konumunda olma özelliğine de gönderme yapmaktadır. Bu nedenle metaforlar aynı zamanda görüntüsel göstergelerdir. Metaforların bir çeşit gösterge olarak düşünülmesinin nedeni, bireylerin bilişsel yapılarında, sözcüklerle bir tür resim yapılıyor olmasıdır (Toklu, 2003, 16).

Kullandığı çeşitli tekniklerle (dil ve anlatım, ses ve görsel ögeler) ile bireyler üzerinde oldukça etki eden medya mesajlarının, kitleler üzerinde oluşturduğu algıların ortaya çıkarılabilmesi, bireylerin zihin imgelerinin ve algılarının anlaşılması ile mümkün olabilmektedir. "Gelecekte etrafımızdaki dünyayı sorgulamamızı sağlayabilmek amacıyla medya hakkında da bazı soruların çocukluktan itibaren sorulması ve sorgulanması gerekir" (Jolls ve Thoman, 2008, 16).

Medya, soyut kavramların birey ya da topluluklar tarafından anlaşılma ve algılanma düzey ve niteliklerinin ortaya çıkarıldığı metafor araştırmaları için uygun bir kavramdır. Algı oluşturmada etkin bir araç olarak kullanılan medyanın, soyut bir kavram olarak bireyler üzerinde oluşturduğu algıların ortaya çıkarılması ile ilgili bu metafor çalışmasıyla medyanın, benzetmeler ile somutlaştırılması amaçlanmıştır.

Edebiyatta "eğretileme" ya da "istiare" sanatı olarak karşılık bulan Metafor sözcüğü esas olarak Grekçe'de "metaherein'' (meta: öte, phrein: taşımak) kelimesinden gelmektedir ve bir yerden başka bir yere götürmek, taşımak, transfer, aktarım gibi anlamlar taşımaktadır (Kılcan, 2017, 13). Metafor, bir kavramın bazı yönlerinin başka bir kavrama aktarıldığı zihinsel ve dilbilimsel süreçleri ifade eder (Ustaoğlu, 2015, 37).

En genel anlamıyla metafor, bir kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Yani bir kavramı kendi anlamının dışında çeşitli yönlerden benzediği başka bir kavramın anlamı ile tasvir etmektir (Girmen, 2007). Bu kavram ile ilgili pek çok araştırmacı tarafından pek çok tanım yapılmıştır. Lakoff ve Johnson'un (2005, 27) "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek" olarak ifade ettiği metafor kavramını, Morgan (1998, 14) "dünyayı kavrayış biçimimizden izler taşıyan bir düşünce ve bir görme biçimi", Saban (2008, 460) ise "bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç" olarak tanımlamaktadır.

Metaforlar, yaygın bir anlayışla uzun bir zaman, sadece edebiyatın bir konusu, süslü ve edebî anlatımın bir unsuru olarak görülmüştür. Ancak son yıllarda metaforun gerek dilin gerekse düşünce dünyasının önemli bir ürünü olarak kavramsal bir olgu olması nedeniyle günlük yaşantımızın önemli bir ögesi olduğu üzerinde durulan araştırmalar yapılmaktadır (Lawson, 2005; İnam, 2008; Karamehmet, 2012). Bu anlamda, metafor kavramı gittikçe artan bir ilgiyle dilbilim, felsefe, sanat, politika, psikoloji, dil ve dil öğretimi gibi birçok bilimsel disiplinin de çalışma alanına girmiştir (Yağız ve Yiğiter, 2007, 234;). "Dünyayı algılama ve anlamlandırma açısından metaforlar güçlü

birer zihinsel haritalama ve modelleme aracıdır." (Uyan Dur, 2016). Metafor araştırmaları kavramların bireylerin zihninde ağırlıklı olarak hangi yönüyle yer ettiğinin de ortaya çıkmasını sağlayan araştırmalardır.

Tompkins ve Lawley (2002, 2) metafor kavramının dört özelliğine vurgu yapmışlardır: (1) bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama, (2) bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme, (3) bir kavramı farklı bir boyutta görme ve (4) bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama. Dolayısıyla metafor dendiği zaman çoğu kimse tarafından dile getirilebilen aşikar benzerlikler akla gelebileceği gibi kişiye özgü dile getirilen benzetmelere de gönderme yapabilir.

Metaforların özelliklerinden bir diğeri ise temsil ettiği kavramın kendisi ile uyum içinde olan yönlerini ortaya çıkarması, diğer yönlerini gizlemesidir. Bu doğrultuda ortaya çıkan metaforlar temsil ettiği kavramları güçlü bir şekilde bazı özellikleri ile ön plana çıkarırken diğer özelliklerini de göz ardı etmemize neden olurlar (Cebeci, 2013). Örneğin Saban'ın okul ile ilgili gerçekleştirdiği metafor araştırmasında (2008, 480) "*Okul kapıya benzer. Çünkü kapılar bizi diğer tarafa geçiren sınırlardır. Onları geçmeden diğer tarafa ulaşamazsınız.*" metaforu dikkate alındığında okulun ulaştırma, aktarma özelliği ön plana çıkarken eğitme, sosyalleştirme, bilgi ve beceri öğretme gibi diğer özellikleri ister istemez gizlenmektedir.

Özellikle fizyolojik özellikleri dikkate alındığında gençlerin ve çocukların etki ve yönlendirmeye açık olan zihinlerinde bir kavram olarak "medya" algılarının nasıl olduğunun araştırılmasının; araçları ve mesajları ile günden güne etki sahasını genişleten medyanın kavram olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin medya algılarının tespiti için medya okuryazarlığı dersini alan veya almış olan ilköğretim öğrencileri araştırmanın odak noktası olarak seçilmiştir. Öğrencilerin medya algıları ortaya çıkarılırken, 2007 yılından itibaren seçmeli ders yapısı altında çeşitli beceriler kazandırma hedeflerine sahip olan medya okuryazarlığı dersinin ve eğitiminin, öğrenci zihninde medya oluşumu noktasında amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının tespiti için veriler elde etmenin önemi dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı medya okuryazarlığı dersini alan veya almış olan ortaokul öğrencileri ile medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin zihninde medya ile ilgili oluşan metaforları tespit etmek, bu metaforları birbiriyle karşılaştırarak ve çeşitli analizlerden geçirerek medya kavramının algılanışı ile ilgili detaylı bilgiler elde etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Medya okuryazarlığı dersini alan ya da almış olan ortaokul öğrencileri medya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenleri, medya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

3. Elde edilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

4. Medya okuryazarlığı dersini alan ya da almış olan ortaokul öğrencileri ile Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin metaforlarında kategorik ve anlamsal yönlerden farklılıklar var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, görüşlere ve bireyin düşünce yapısının incelenmesine dayandığı için nitel araştırma desenlerinden "fenomenoloji" yaklaşımı dikkate alınarak ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, varlığın doğasından farklı olarak bilinç çalışmasına odaklanan bir yaklaşımdır. Varlığını bildiğimiz, bize tümüyle yabancı olmayan fakat aynı zamanda da anlamını kavrayamadığımız, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji, uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgular, zihnimizdeki kavramsallaştırma sürecindeki evrensel olan zihinsel yapıları temsil eder. Fenomenler de bu yapıların sınırlarını genişleten yeni anlamlandırmalardır. Araştırmanın odağı medyaya ilişkin algıları ortaya çıkarmak olduğu için öğrenci ve öğretmenlerin varlığını bildiği fakat özellikleri ile ilgili farklı açılarını bildiği, gördüğü ve kullandığı medyayı anlatma biçimleri; kullandıkları benzetmelerle bu kelimenin kavram alanının genişlemesi bu yöntemin belirlenmesinde etkili olmuştur.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen ve öğrenciler amaçlı bir yöntem izlenerek belirlenmiştir. Öğrencilerin "medya" kavramı ile tanışmalarının Medya Okuryazarlığı dersi aracılığı ile ortaokul döneminde gerçekleşmesinden dolayı çalışma grubu, bu dersi okutan öğretmenler ve bu derse giren öğrencilerden seçilmiştir. Konya'da gerçekleştirilen araştırma kapsamında bu şehirde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı için Medya Okuryazarlığı dersine giren öğretmenler tespit edilmiş ardından araştırma kapsamında hazırlanan çevrim içi ve basılı formlar, araştırma için gönüllü olan öğretmenlere ve öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, "Medya Okuryazarlığı" dersini alan ya da almış olan 213 öğrenci ile bu dersi vermiş ya da hâlihazırda vermekte olan 85 öğretmen olmak üzere toplamda 298 kişi oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda detaylı bir biçimde belirtilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların cinsiyet durumları*

Öğrenciler	**Sayı**	**%**	**Öğretmenler**	**Sayı**	**%**
Erkek	125	59	Erkek	49	58
Kız	88	41	Kadın	36	42
Toplam	213	100	Toplam	85	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %59'u (125) erkek, %41'i (88) ise kız öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise %58'i (49) erkek, %42'si (36) ise kadındır.

Medya okuryazarlığı ders öğretmenlerinin belirlenmesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının ilgili kararları (TTKB, 2007, 2012, 2013) dikkate alındığı için çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branşı farklılık arz etmektedir. Bu öğretmenlerin branşı ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Katılımcı* öğretmenlerin meslek yılı ve branş durumları

Branş Türü	**Sayı**	**%**	**Yaş**	**Sayı**	**%**	**Meslek Yılı**	**Sayı**	**%**
Sosyal Bilgiler	30	35%	30-34	24	28%	16 ve Üzeri	28	33%
Türkçe	24	28%	35-39	21	25%	06-10	22	26%
Bilişim Teknolojileri	16	19%	40 ve Üzeri	21	25%	11-15	20	24%
Türk Dili ve Edebiyatı	7	8%	25-29	17	20%	0-5	15	18%
Sınıf Öğretmenliği	4	5%	20-24	2	2%	**Toplam**	**85**	**100**
Coğrafya	3	4%	**Toplam**	**85**	**100**			
Tarih	1	1%						
Toplam	**85**	**100**						

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcı öğretmenlerin çoğunun Sosyal Bilgiler (%35), Türkçe (%28) ve Bilişim Teknolojileri (%19) dersi öğretmeninin oluşturduğu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%78) 30 yaş ve üzerinde olduğu ve yarısından çoğunun da (%57) 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Katılımcı* öğrencilerin sınıf seviyesi

Sınıf Seviyesi	**Sayı**	**%**
7. Sınıf	101	47
8. Sınıf	112	53
Toplam	213	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini almış ya da alıyor olmasına dikkat edildiği için çalışma gurubunu oluşturan katılımcılar, 7 veya 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 4. *Katılımcı* öğrencilerin ebeveyn eğitim durumu

Baba Eğitim Durumu	**Sayı**	**%**	**Anne Eğitim Durumu**	**Sayı**	**%**
Okuryazar Değil	3	1	Okuryazar Değil	6	3
İlkokul	49	23	İlkokul	99	46
Ortaokul	41	19	Ortaokul	35	16
Lise	65	31	Lise	34	16
Üniversite	55	26	Üniversite	39	18
Toplam	213	100	**Toplam**	213	100

Katılımcı öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları Tablo 4'te detayları ile belirtilmiştir. Buna göre katılımcı öğrencilerin çoğunun (%73) babaları ilkokul ve ortaokul ya da lise mezunu durumdadır. Annelerin neredeyse yarısının (%46) ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin ve medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin metaforik tasvirlerini alabilmek amacıyla "Medya … benzer, çünkü … " şeklinde bir ifadenin yer aldığı dijital ve kâğıt formlar uygulanmış ve kendilerinden bu cümleleri uygun bir biçimde cevaplamaları istenmiştir. Veriler hem çevrim içi formlar hem de kâğıt formlar yoluyla öğretmen ve öğrencilerden 2017 yılında elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin hâlihazırda medya okuryazarlığı dersi almış ya da alıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve öğrencilere, verecekleri cevapta, yalnızca bir metaforun yer alması ve ona uygun açıklamaların yer alması gerektiği hatırlatılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ilk olarak metaforların adlandırılması işlemi yapılmıştır. Bu aşamada metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmış ve kodlama işlemleri yapılmıştır. Kodlama işleminin ardından mevcut metaforlar incelenmiş, metaforun konusu ile kaynağı arasında net bir ilişkinin olup olmamasına bakılmıştır. Metaforun kaynağı ve konusu arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı ya da çok zayıf olduğu metaforlar ile birden çok metaforun yer aldığı ve ana fikrin açıkça ifade edilmediği metaforlar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu gerekçelere dayanılarak öğrencilerden 30, öğretmenlerden 14 adet form ayıklanarak araştırmanın dışında bırakılmıştır. Araştırmada ayıklanan veriler dışında 107'si öğrencilere, 54'ü öğretmenlere ait olmak üzere toplamda 161 geçerli metafor tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olması ve araştırmanın veri analiz işlemlerini geçerli kılması açısından birbirinden farklı her bir metaforu temsil eden

örnek öğrenci ve öğretmen ifadesinin belirlenmesi işlemi yapılmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise benzer özellikleri taşıyan metaforlar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu şekilde kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen kavramsal kategorilerin uygunluğu ve kategori başlığı altında verilen metafor imgelerinin söz konusu kategoriyi temsil edip etmediğinin kontrol edilmesi ve doğrulanması için medya okuryazarlığı alanında çalışmalar yürüten üçü sosyal bilgiler eğitimi, biri iletişim bilimleri, biri de Türkçe eğitimi alanında olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda tatmin edici bir düzeyde güvenilirliğin sağlanması için, araştırmacının değerlendirmeleri ile uzmanların görüşlerinin uyum oranının en az %90 olması beklenir. Bu kapsamda öğrencilere ve öğretmenlere ait kavramsal kategorilerin adlarının ve altlarında yer alan örnek metafor ifadelerinin yer aldığı tablolar hazırlanarak uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan; oluşturulan kategori ifadelerinin, bünyesindeki metaforlara uygunluğu noktasında görüş alınmış olup bu görüş alma neticesinde herhangi bir kategori değişikliğine gerek duyulmamıştır. Öğrencilere ait metaforların kategorilere uygunluğu açısından 107 geçerli metafor ifadesi arasından görüş ayrılığı yaşanan toplamda 4 metafor (Okyanus, gece ile gündüz, hoparlör ve meyve ağacı) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Miles ve Huberman'ın (1994, 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak öğrenci metaforlarının kategorilendirilmesinin güvenirliği hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenirlik (107 / 107 + 4 X 100 =) %96 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlere ait metaforların kategorilere uygunluğu açısından 7 (serap görmek, sihirli değnek, çay, silah, umman, pazar yeri, fabrika) metafor, açıklaması bakımında geçersiz sayılan metaforlar arasından 3 (buz dağı, dünya, rehber) olmak üzere görüş ayrılığı yaşanan toplamda 10 metafor tespit edilmiştir. Söz konusu formüle göre öğretmen metaforlarının değerlendirilmesinde güvenirlik oranı ise %87 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların kaleme aldıkları metafor ifadeleri bir cümle ile bir paragraf arasında değişmiştir. Seçilen bir metafor ifadesinin çok uzun olduğu ve benzetmeden uzaklaşıldığı durumlarda, öğrencilerin kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak en önemli görülen ifadeler örnek metafor listesine alınmıştır. Aktarılmayan ifadeler yay ayraç içerisinde üç nokta (...) ile gösterilmiştir. Ayrıca öğrenci ifadelerinde varsa anlatım bozukluğunu ve cümle anlamının eksiksiz oluşturulmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından eklenmek durumunda kalan sözcük ve ekler olmuştur. Bu sözcük ve ekler de yay ayraç içerisinde gösterilmiştir. Örnek: Medya güneş(e) benzer.

Üretilen metafor imgelerinin yanında demografik bilgilere gönderme yapan kodlar kullanılmıştır. Yay ayraç içerisinde öğrenci sınıf seviyesi ve cinsiyetini gösteren kodlar oluşturulmuştur. Cinsiyet özelliği E ve K harfler ile belirtilmiştir. Örnek (Ö7-E) ya da (Ö8-K). Öğretmenlere ait örnek metaforlar ise öğrenci kodlarıyla karışmaması açısından E1, E2, E3, …. şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğrenci Metaforlarından Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, medya okuryazarlığı dersini alan ya da almış olan ortaokul öğrencileri, ayıklanan veriler dışında kalan 182 veri arasından medya kavramına ilişkin 107 geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforların 71'i yalnızca birer öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Metafor başına düşen ortalama öğrenci sayısı ise yaklaşık 2,5'tir.

Katılımcı öğrenciler tarafından yalnızca bir kez üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre şu şekildedir: boru, duyu organları, göz, gözlük, hoparlör, kablo, kalem, spiker, tercüman, ulaşım aracı, vücut sistemi, çok sevilen bir şarkı, girdap, kahve, oyuncak, zindan, ağaç, bilgi kutusu, broşür, dedikoducu kadınlar, elektrikli süpürge, güneş, ışık, ilk yardım merkezi, sağanak yağmur, sözlük, alev, anahtar, el, gece ile gündüz, ilaç, kalem, labirent, şoför, üzüm, vücut, anne, buzlu cam, etkileyici bir büyücü, harita, ışık, illüzyon, navigasyon, psikiyatrist, rehber, tabela, aile, akraba, alışveriş merkezi, arı kovanı, çevre, deniz, doğa, dost, gökyüzü, orman, pizza, uzay, ali cengiz oyunu, bataklık, çukur, kanser hücresi, kasırga, mağara, şeytan, zehir, zindan, güneş, hayat, kardeş, yiyecek ve içecekler.

Geriye kalan 35 metaforu temsil eden öğrenci sayısı 2 ile 8 arasında değişmektedir. En çok tercih edilen metafor sırasına göre bu metaforlar ise şu şekildedir: kitap (8), pusula (8), ansiklopedi (6), kütüphane (6), dünya (5), insan (4), silah (4), hırsız (4), alkol (3), kara delik (3), araba (3), meyve ağacı (3), arkadaş (3), fener (3), market (3), topluluk (3), canavar (3), fare kapanı (3), ağ (2), ayna (2), abur cubur (2), ip (2), sigara (2), çanta (2), çekmece (2), öğretmen (2), uçurum (2), kılavuz (2), eğlence aracı (2), ev (2), evren (2), okul (2), okyanus (2) pazar yeri (2) , sarmaşık (2), yılan (2).

Katılımcı öğrencilerden elde edilen toplamda 182 metaforun ve birbirinden farklı 107 geçerli metaforun kategorilere göre oranı Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 5. *Kategorilere göre öğrencilere ait metaforların sayıları ve oranları*

Kategoriler	**Farklı Metafor Sayısı**	%	**Toplam Öğrenci Sayısı**	%
Katılım Ortamı Olarak Medya	21	20	35	19
Bilgi Kaynağı Olarak Medya	16	15	36	20
Bilinçli Kullanım Gerektiren Bir Araç Olarak Medya	15	14	26	14
Etki ve Yönlendirme Aracı Olarak Medya	14	13	26	14
Tehlike Aracı Olarak Medya	14	13	23	13
Aktarma Aracı Olarak Medya	13	12	15	8
Alışkanlık ve Bağımlılık Aracı Olarak Medya	10	9	17	9
Vazgeçilmez Bir Unsur Olarak Medya	4	4	4	2
Toplam Geçerli Metafor	**107**	**100**	**182**	**100**

Ortaokul (7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin medya kavramına yönelik dile getirdikleri metaforlar Tablo 5'te de görüldüğü üzere sekiz (8) kategoride toplanmıştır. Medyanın, bu kategoriler ile ortaya çıkan özellikleri şunlardır: katılım ortamı, bilgi kaynağı, bilinçli kullanım gerektiren bir araç, etki ve yönlendirme aracı, tehlike aracı, aktarma aracı, alışkanlık ve bağımlılık aracı, hayatın vazgeçilmez bir unsuru.

Katılımcı öğrencilerin ürettikleri ve toplamda sekiz kategori altında toplanan farklı sayılardaki medya metaforlarının kategorilere göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir. Kategoriler altında toplanan metaforların tekrar edenleri ile farklı olanları da tabloda ayrı bölümler hâlinde belirtilmiştir.

Tablo 6. *Kategorilere göre öğrencilere ait metaforların dağılımı*

Kategoriler	Üretilen Metaforlar	Öğrenci Sayısı	Farklı Metafor Sayısı
Bilgi Kaynağı Olarak Medya	Kitap (8), Ansiklopedi (6), Kütüphane (6), Çanta (2), Çekmece (2), Öğretmen (2), Ağaç (1), Bilgi Kutusu (1), Broşür (1), Dedikoducu Kadınlar (1), Elektrikli Süpürge (1), Güneş (1), Işık (1), İlk Yardım Merkezi (1), Sağanak Yağmur (1), Sözlük (1)	36	17
Katılım Ortamı Olarak Medya	Dünya (5), Market (3), Topluluk (3), Eğlence Aracı (2), Ev (2), Evren (2), Okul (2), Pazar Yeri (2), Aile (1), Akraba (1), Alışveriş Merkezi (1), Arı Kovanı (1), Çevre (1), Deniz (1), Doğa (1), Dost (1), Gökyüzü (1), Okyanus (2), Orman (1), Pizza (1), Uzay (1)	35	21
Bilinçli Kullanım Gerektiren Bir Araç Olarak Medya	İnsan (4), Silah (4), Araba (3), Meyve Ağacı (3), Uçurum (2), Alev (1), Anahtar (1), El (1), Gece ile Gündüz (1), İlaç (1), Kalem (1), Labirent (1), Şoför (1), Üzüm (1), Vücut (1)	26	15
Etki ve Yönlendirme Aracı Olarak Medya	Pusula (8), Arkadaş (3), Fener (3), Kılavuz (2), Anne (1), Buzlu Cam (1), Etkileyici bir büyücü (1), Harita (1), Işık (1), İllüzyon (1), Navigasyon (1), Psikiyatrist (1), Rehber (1), Tabela (1)	26	14
Tehlike Aracı Olarak Medya	Hırsız (4), Canavar (3), Fare Kapanı (3), Sarmaşık (2), Yılan (2), Ali Cengiz Oyunu (1), Bataklık (1), Çukur (1), Kanser Hücresi (1), Kasırga (1), Mağara (1), Şeytan (1), Zehir (1), Zindan (1)	23	14
Alışkanlık ve Bağımlılık Aracı Olarak Medya	Alkol (3), Kara Delik (3), Abur Cubur (2), İp (2), Sigara (2), Çok Sevilen bir Şarkı (1), Girdap (1), Kahve (1), Oyuncak (1), Zindan (1)	17	10
Aktarma Aracı Olarak Medya	Ağ (2), Ayna (2), Boru (1), Duyu Organları (1), Göz (1), Gözlük (1), Hoparlör (1), Kablo (1), Kalem (1), Spiker (1), Tercüman (1), Ulaşım Aracı (1), Vücut Sistemi (1)	15	13
Vazgeçilmez Bir Unsur Olarak Medya	Güneş (1), Hayat (1), Kardeş (1), Yiyecek ve İçecekler (1)	4	4

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin önemli bir kısmının medyayı *bilgi kaynağı* ve *katılım ortamı* olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 36'sı (%20), medyayı "bilgi kaynağı" olarak görürken 35'i (19) ise

medyayı "katılım ortamı" olarak görmüşlerdir. Farklı metafor üretme bakımından medyanın "katılım ortamı" özelliği diğer kategorilere göre daha (21 metafor) fazla tercih edilmiştir.

3.2. Öğretmen Metaforlarından Elde Edilen Bulgular

Medya okuryazarlığı dersini okutan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre, ayıklanan veriler dışında kalan 71 veri arasından medya kavramına ilişkin 54 geçerli metafor elde edilmiştir. Bu metaforların 43'ü yalnızca birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Metafor başına düşen ortalama öğretmen sayısı yaklaşık 1,3'tür.

Katılımcı öğretmenler tarafından yalnızca bir kez üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre şu şekildedir: arkadaş, atom, bir evin pencereleri, bir ucu zehre bir ucu bala bulanmış değnek, bol çeşitli zengin bir sofra, bumerang, buz dağı, büyük bir pazar yeri, çay, çölde serap görmek, duyular, eğitimci, el feneri, eski zaman büyücülerinin sihirli küresi, fabrika, güneş, heykeltıraş, insan vücudundaki damarlar, ışık, iki ucu farklı noktaya çıkan ip, ilaç, illüzyon, insanları istenen yöne kanalize eden su yolu, kadınların semt pazarına, erkeklerin kahvehanesi, koro, lider, mağara, masal servisi, megafon, örümcek ağı, öğretmen, pazar yeri, postacı, rehber, router, sihirli bir kutu, siyasi parti, soluduğumuz hava, sosyal bir besin, trafik tabelaları, uzay, yılan, yön levhası.

Bir kez tekrar edilen metaforların dışında geriye kalan 11 metaforu temsil eden öğrenci sayısı 2 ile 5 arasında değişmektedir. En çok tercih edilme sırasına göre bu metaforlar ise şu şekildedir: ayna (5), deniz (4), rehber (3), okyanus (3), hipnoz etmek (2), dünya (2), dedikoducu insanlar (2), sihirli değnek (2), silah (2), uçurumun kenarında yürümek (2), yemek (2).

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen toplamda 71 metaforun ve birbirinden farklı 54 geçerli metaforun kategorilere göre oranı Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7. *Kategorilere göre öğretmenlere ait metaforların sayıları ve oranları*

Kategoriler	**Farklı Metafor Sayısı**	%	**Toplam Metafor Sayısı**	%
Etki ve Yönlendirme Aracı Olarak Medya	20	37	25	35
Bilinçli Kullanım Aracı Olarak Medya	10	19	11	15
Aktarma Aracı Olarak Medya	6	11	10	14
Tehlike Aracı Olarak Medya	8	15	13	18
Katılım Ortamı Olarak Medya	4	7	6	8
Bilgi Kaynağı Olarak Medya	4	7	4	6
Üretim ve Tüketim Aracı Olarak Medya	2	4	2	3
Toplam Geçerli Metafor	**54**	**100**	**68**	**100**

Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin medya kavramına yönelik dile getirdikleri metaforlar Tablo 7'de de görüldüğü üzere yedi (7) kategoride toplanmıştır. Medyanın, bu kategoriler ile ortaya çıkan özellikleri şunlardır: etki ve yönlendirme aracı, bilinçli kullanım gerektiren bir araç, aktarma aracı, tehlike aracı, katılım ortamı, bilgi kaynağı, üretim ve tüketim aracı.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 25'i (%35), medyayı "etki ve yönlendirme aracı" olarak görürken 13'ü (%18) "tehlike aracı", 11'i (%15) ise "bilinçli kullanım gerektiren bir araç" olarak görmüştür. Farklı metafor üretme bakımından medyanın "etki ve yönlendirme" özelliği (20 metafor) diğer kategorilere göre daha fazla tercih edilmiştir.

Tablo 8. *Kategorilere göre öğretmenlere ait metaforların dağılımı*

Kategoriler	**Üretilen Metaforlar**	**Öğretmen Sayısı**	**Farklı Metafor Sayısı**
Etki ve Yönlendirme Aracı Olarak Medya	Dedikoducu İnsanlar (2), Hipnoz Etmek (2), Sihirli Bir Değnek (2), İnsanları İstenen Yöne Kanalize Eden Su Yolu (1), Router (1), Lider (1), Çölde Serap Görmek (1), Arkadaş (1), Eğitimci (1), İlluzyon (1), Masal Servisi (1), Pazar Yeri (1), Heykeltıraş (1), Rehber (3), Siyasi Parti (1), Işık (1), Yön Levhası (1), Trafik Tabelaları (1), Sihirli Bir Kutu (1), Bir Evin Pencereleri (1)	25	20
Bilinçli Kullanım Gerektiren Bir Araç Olarak Medya	Sosyal Bir besin (1), Mağara (1), Yemek (2), Bir Ucu Zehirli Bir Ucu Ballı Değnek (1), Çay (1), Uzay (1), İlaç (1), Atom (1), Bol Çeşitli Zengin Bir Sofra (1), Soluduğumuz Hava (1)	11	10
Tehlike Aracı Olarak Medya	Okyanus (3), Uçurumun Kenarında Yürümek (2), Silah (2), Deniz (2), Yılan (1), Bumerang (1), Örümcek Ağı (1), Buz Dağı (1)	13	8
Aktarma Aracı Olarak Medya	Ayna (5), Postacı (1), Megafon (1), İnsan Vücudundaki Damar (1), Duyular (1), İki Ucu Farklı Noktaya Çıkan Bir İp (1)	10	6
Katılım Ortamı Olarak Medya	Deniz (2), Koro (1), Dünya (2), Kadınlar için Semt Pazarı, Erkekler için Kahvehane (1)	6	4
Bilgi Kaynağı Olarak Medya	El Feneri (1), Öğretmen (1), Güneş (1), Sihirli Küre (1)	4	4
Üretim ve Tüketim Aracı Olarak Medya	Büyük Bir Pazar Yeri (1), Fabrika (1)	2	2

3.3.Kavramsal Kategoriler ve Örnek Metafor İfadeleri

3.1.1. "Bilgi kaynağı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Medya okuryazarlığı dersini alan ya da almış olan katılımcı öğrenciler ile bu dersi okutan öğretmenler, bilgi ve haber edinme özellikleriyle medyayı bir başvuru kaynağı olarak görmüşlerdir (ansiklopedi, kitap, kütüphane, sözlük, öğretmen, bilgi kutusu). Katılımcı öğrenciler en fazla bu kategoride metafor (36) üretmesine karşın öğretmenler için bu alan en az metafor (4) üretilen kategorilerden biri olmuştur. Bu kategoride öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **kitaba** benzer. Nasıl ki insanlar kitap okudukça aydınlanırsa medyayı okudukça takip ettikçe bilgileniriz (Ö7-E).*

Medya öğretmen***e*** *benzer* (Ö8-E, E12). *Öğretmenimizden nasıl bilgi ediniyorsak medya da öyle… Medyadan da bilgi edinebiliriz (Ö8-E).*

Medya çantaya *benzer. Çünkü artık medya ile ilgili her şey yanımızda ve her yerde taşınıyor. O yüzden çantaya benzer (Ö8-E).*

*Medya **ansiklopediye** benzer. Çünkü aradığımız her türlü bilgiye oradan ulaşabiliriz (Ö8-E).*

*Medya **el fenerine** benzer. Çünkü nereye tutsan orası bilgilenir (E-11).*

*Medya **güneşe** benzer. Çünkü medya da güneş gibi insanları sunduğu bilgilerle, araştırmalarla aydınlatır, bilgilendirir (E-13).*

3.1.2. "Katılım ortamı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Katılımcı öğrenciler, bu kategoride ürettiği metaforlar ile yeni medya araçlarının kullanıcılarına sağladığı çeşitli katkılara göndermeler yapmışlardır (market, pazar yeri, arı kovanı vb.). Öğretmenler ise farklılıklara ve zenginliklere gönderme yapan metaforlar kullanmışlardır (koro, kadınların semt pazarı erkeklerin kahvehanesi vb.). Medyayı kullananların pasif izleyici ve dinleyici olmasından ziyade diğer katılımcılar ile birlikte eşit katkılar sundukları bir ortam ile ilgili benzetmeler yapılmış ve medyanın bu özelliği dile getirilmiştir. Öğrenciler tarafından farklı metafor sayısı (21 metafor) olarak en fazla metafor üretilen kategoridir. Öğretmenler tarafından diğer kategorilere göre bu kategoriden daha az metafor (4) üretilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **alışveriş merkezine** benzer. Büyük alışveriş merkez(ler)i; restoran, mağaza, sinema, oyun alanları vb. birçok şeyi içinde barındırır. Medya da böyledir. İçinde birçok şeyi, barındırıyor. (Bünyesinde) her şey ile ilgili bir parça bulundurur (Ö7-K).*

*Medya **denize** benzer. İçinde birçok canlı barındıran deniz gibi medyada da çok farklı ve geniş çaplı bilgiler vardır. Önemli olan bu bilgilerden yararlanmaktır. Eğer bunlardan yararlanmazsak medya önemli bir kitle iletişim aracı olmaktan çıkar (Ö7-E).*

*Medya **arı kovanına** benzer. Hep işle uğraşsak da birbirimizi işten dolayı göremesek de medya sayesinde hepimiz bir arada bir kovanın içindeyiz (Ö7-K).*

*Medya **eve** benzer. Nasıl ki bireyler bir aile ortamında yaşamak zorundayız medya da insanların bir arada yaşamasına olanak sağlar bir ailenin parçalanması sonucu aile birlikteliği ortadan kalkar medyadaki farklılıklardan toplumsal parçalanmaya neden olur (Ö7-E).*

*Medya **dünyaya** benzer. Çünkü içerisinde her şeyi bulma ihtimalimiz var. Örneğin mutlu, mutsuz, yaşlı, genç, zengin, fakir her türden insan ve her türlü yaşantı görebiliriz (E-65).*

3.1.3."Bilinçli kullanım gerektiren bir araç olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Bu kategoride üretilen metaforlarda medyanın bilinçli ve dikkatli kullanılması gereken bir metafora benzetildiği görülmüştür. Ayrıca medyanın birbirinden farklı ve birbirine zıt iki yönü/yüzü olduğuna gönderme yapan benzetmeler de kullanılmıştır. Katılımcı öğretmen ve öğrenciler, medyanın hem yararlı hem de zararlı olabileceğini nasıl kullanılırsa ya da nasıl davranılırsa o şekilde bir etki oluşturduğunu, ürettikleri metaforlar ile dile getirmişlerdir (silah, araba, alev, insan, şoför, üzüm, ilaç, atom, yemek, çay vb.). Bu kategoride öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **insana** benzer.* İnsana eğer iyi davranılırsa o zaman o insan da size iyi davranır. Eğer bir insana kötü davranırsanız o da size kötü davranır. Medyayı yararlı şeyler yapmak için kullanırsak o da bize yararlı olur. Ama onu zarara ku*llanırsak o da bize zarar verir (Ö7-K).*

*Medya **silaha** benzer.* İyiye veya kötüye kullanırsın (Ö8-E).

*Medya **arabaya** benzer. Onu doğru bir biçimde kullanırsan, yolunda gidersen kazasız, belasız kullanırsın. Ama eğer dikkatsiz ve tecrübesiz bir biçimde kullanırsa(n) kaza yaparız. Ayrıca benzin de internet olabilir* (Ö8-K).

*Medya **ilaca** benzer. Medyanın fazlası zarar, uygun derecesi bilgilendiricidir. Aynı nasıl ilacı çok içince zehirler de uygun derecede de içince iyileştirirse medya da uygun (dozda) kullanılırsa bilgi verir (Ö8-E).*

*Medya **atoma** benzer. Çünkü yıkıcı ve yapıcı bir güce sahip olabil[ir] (E-22).*

*Medya **açık büfe yemeğe** benzer. Açık büfe yemeklerde her türden, çeşit çeşit yiyecekler vardır. Kimisi bünyemize yararlı, kimisiyse zararlıdır. Seçim bize kalmıştır. Tek çeşit yersen dengeli beslenemezsin, çok yersen sindiremezsin (E-17, E-23).*

3.1.4. "Etki ve yönlendirme aracı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Katılımcı öğrenciler medyayı kendilerini yönlendiren bir araca benzeterek medyanın etki oluşturma gücüne gönderme yapmışlardır (pusula, arkadaş, fener, kılavuz, anne, buzlu cam, harita, ışık, navigasyon, rehber, tabela). Katılımcı öğretmenler ise en fazla metaforu (25) bu kategori ile ilgili olarak üretmişler. Öğretmenlerin %35'i bu alanda 20 farklı metafor üretirken; öğrencilerin %13'ü 14 farklı metafor üretmiştir. Bu kategoride öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **pusulaya** benzer*. Ne tarafa doğru çevirsek bize o yönü gösterir. Medya da böyledir ne yönde bilgi verirse insanlar ona göre duygularını belirtir veya tepkilerini gösterirler *(Ö7-K).*

*Medya **arkadaşa** benzer*. Mesela iyi arkadaş bizi iyiye yönlendirir, kötü arkadaş bizi kötüye yönlendirir. Medya da öyle iyi kullanırsak iyiye, kötü kullanırsak kötüye yöneliriz *(Ö7-E).*

*Medya **fenere** benzer*. Medya bizi fener gibi aydınlatır. Aydınlık bize tüm dünyayı kapsamlı yerlerden görmemizi sağlar *(Ö7-E).*

*Medya **kılavuza** benzer*. Haberler, reklamlar, tarihi filmler, bilgi veren siteler bize yol gösterir. Dünyada ne olduğunu bize gösterir (Ö8-E).

*Medya **anneye** benzer*. Biz nereye gidiyorsak medya da bizi takip ediyor. Bir sorun olduğunda anne gibi bizi zor durumdan kurtarıyor. Doğru bilgiye ulaşmamıza yardımcı oluyor (Ö-K).

Medya **masal servisine** *benzer*. Çünkü çoğu zaman gerçeği olduğu gibi değil, gösterilmek istenen gibi tasarlayan, insanların kendini olmak istedikleri yerde ve şekilde gösteren ve buna başkalarını da inandırdığını zannettirdiği için (E-52).

Medya **bir evin penceresine** *benzer*. Dünyaya ve olaylara hangi [pencereden] bakarsak o medyanın bize gösterdiklerini görebiliriz. Dünyaya ve olaylara ne kadar farklı pencerelerden bakarsak o kadar doğru ve kesin bilgiye sahip olabiliriz (E-39).

Medya **heykeltıraşa** *benzer*. Çünkü topluma istediği şekli verebilir, onu istediği kalıba koyabilir (E-44).

3.1.5. "Tehlike aracı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Bu kategoride öğrenciler çoğunlukla medyayı kendilerine ve yakınlarına zarar veren bir varlık, öğretmenler ise ilk başta fark edilmeyen tehlikelere sahip bir olgu olarak betimlemişlerdir. Bu kategoride medya; hırsız, canavar, fare kapanı, sarmaşık, yılan, ali cengiz oyunu, bataklık, çukur, kanser hücresi, kasırga, mağara, şeytan, zehir, zindan, okyanus, uçurum gibi metaforlarıyla tehlike oluşturan bir araç konumundadır. Öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **yılana** benzer. Eğer yılana iyi yaklaşırsanız yararlı çıkarsınız, kötü yaklaşırsanız zararlı çıkarsınız. Medya da böyledir (Ö8-E). Parlak ve zehirlidir. Rengine aldanıp yakından incelemek isterseniz risklidir. Belli bir mesafede durduğunuz sürece gereklidir, hayatın bir parçasıdır (E-32).*

*Medya **ali cengiz oyununa** benzer. Söylenenlerle yapılan bir olmadığı için… (Ö8-E).*

*Medya **kanser hücresine** benzer. Maalesef medya hücreleri her yerimizi sarmış durumda, bunlardan bağımsız hareket edemiyoruz en önemli özelliğimizi olan sosyal varlıklar olmamızı ortadan kaldırıyor (Ö7-E).*

*Medya **okyanusa** benzer. Dışardan çok güzel görünen ancak yüzmesini bilmeyen için kurtuluşu olmayan bir son sizi bekler (E-27).*

3.1.6. "Aktarma aracı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Bu kategoride öğretmen ve öğrenciler medyayı, kelime anlamına uygun olarak bir aktarma aracı olduğuna gönderme yapan metaforlarla çeşitli kavramlara benzetmişlerdir. Aktarma aracı olarak en fazla tercih edilen benzetme 7 metafor ile "ayna" olmuştur. Buna ek olarak *ağ, boru, duyu organları, göz, gözlük, hoparlör, kablo, ip, kalem, spiker, tercüman, ulaşım aracı, vücut sistemi, damar, megafon, postacı* benzetmeleri medyanın aktarma aracı oluşuna gönderme yapan diğer metaforlardır. Bu kategoride öğrenci ve öğretmenlere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **aynaya** benzer. Çünkü bakış açın nasılsa öyle yansır (Ö8-E). Çünkü bulunduğu toplumun bi[r] yansımasıdır. Eğer bir ülkede medya yalancıysa aslında insanlar yalanları duymak istediği içindir. Eğer bir ülkede medya gerçekleri söylüyorsa insanlar gerçekleri görmek istedikleri içindir (E-2).*

*Medya **boruya** benzer. Borudan kirli su ve temiz su gider. Medyada da anlamsız ve anlamlı şeyler geliyor. İnsanlar anlamsız şeye rastlayınca sinirlenir (Ö8-K).*

*Medya **hoparlöre** benzer. Bir yerde oluşan olayı, bilgiyi, kişiyi vb. her yere dağıtır (Ö8-E).*

*Medya **ulaşım aracı**na benzer. Medya sayesinde bir bilgiye ulaşabiliriz. Medya bilgilenmemizi sağlar. Ulaşım aracımız bozulduğunda ise biz bir yere varamayız. Bu medya için de geçerlidir. Medyayı kötü kullanırsak bir gerileme yaşarız (Ö8-E).*

*Medya **vücut sistemine** benzer. İnsan vücuduna alınan bir besin kan ile bütün vücuda yayılır ve vücudumuzun her organı o besini başka bir işlev için kullanır. Aynı şekilde medyada da bir haber alındığı zaman hızla yayılır ve her televizyon o haberin farklı bir yönünü haber olarak gösterir (Ö8-K).*

*Medya **damara** benzer. Damarlar organlarla iletişimi sağlar. Medya da bir nevi yığınlar arası iletişimi sağla[r] (E-7).*

*Medya **duyulara** benzer. Duyularımız dış dünyaya açılan pencerelerimizdir. Onlarla görür, duyar, işitir, hissederiz. Toplumsal duyularımız da medyadır. Medya ile işitir, görür, hissederiz. (E-8).*

3.1.7. "Alışkanlık ve bağımlılık aracı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Yalnızca öğrenciler tarafından metafor üretilen bu kategoride 17 öğrenci 10 farklı metafor ögesi dile getirmiştir. Katılımcı öğrenciler medya araçlarının onlarda oluşturduğu alışkanlık ve bağımlılık özelliğine odaklanarak metafor üretmişlerdir. Kimi zaman "sigara" kimi zaman "alkol" gibi bağımlılık yapan zararlı maddelerin yanı sıra çok sevilen bir şarkı, girdap, kahve, oyuncak, abur cubur gibi benzetmelerle medyayı alışkanlık ve bağımlılık yapan bir araç olarak betimlemişlerdir. Bu kategorideki öğrencilere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **alkole** benzer. Alkollü içecekler insanı bağımlı yapar. Her insan medyaya bağımlıdır ve medyadan hiç ayrılamaz (Ö8-E).*

*Medya **abur cubura** benzer. Abur cubur da alışkanlık yapar medya da [alışkanlık yapar] (Ö8-K).*

*Medya **çok sevilen bir şarkıya** benzer. Çünkü çok sevdiğin bir şarkıya bağımlı kalırsın medyada aynı bunun gibi (Ö8-K).*

*Medya **oyuncağa** benzer. Çocuk o oyuncağı sever o oyuncakta tutuklu kalır medya da öyle bir şey. (Ö8-K).*

3.1.8. "Vazgeçilmez bir unsur olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Bu kategoride yalnızca öğrenciler tarafından metafor üretilmiştir. Medya bazı öğrenciler tarafından yemek gibi su gibi vazgeçilmez bir araç olarak betimlenmiş ve kullanılan "güneş, hayat, kardeş, yiyecek ve içecek" metaforlarıyla medyanın vazgeçilmez bir araç oluşuna atıfta bulunulmuştur. Bu kategoride öğrencilere ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya **güneşe** benzer. Nasıl yaz güneşsiz olmazsa biz de medyasız olamayız (Ö8-E).*

*Medya **hayata** benzer. Dünyada olan biten her şeyi medya sayesinde öğreniyoruz insan için nefes alıp vermek ne kadar önemli ise medyada o kadar önemlidir kendimizi medyanın dışında tutarsak nefes alamayız (Ö7-E).*

*Medya **kardeşe** benzer. Ne onunla ne de onsuz mutlu olursunuz (Ö7-K).*

*Medya **yiyecek ve içeceklere** benzer. Her zaman medyaya ihtiyaç vardır. Birkaç gün medyayı kullanmadan duramıyoruz (Ö7-K).*

3.1.9. "Üretim ve tüketim aracı olarak medya" kategorisine ait metaforlar: Bu kategoride yalnızca öğretmenler tarafından metafor üretilmiştir. İki öğretmen tarafından üretilen *büyük bir pazar yeri* ile *fabrika* benzetmelerine ait örnek metafor ifadeleri şunlardır:

*Medya B*üyük bir pazar yerine *benzer. Medya sayesinde bazı kişiler bilgilerini satıp toplumu yönlendiri[r] bazıları da bu bilgileri müşteriler gibi alı[r] (E-67).*

*Medya **fabrikaya** benzer. Olumlu, olumsuz, defolu veya sağlam birçok ürün üretilir. Bazıları arz talep dengesi üzerine kurulur, bazıları ise talep oluşturur (E-68).*

4. Tartışma ve Sonuç

Medya kavramıyla ilgili öğrencilerden elde edilen 107 metafor arasında en çok tercih edilenlerinin kitap (f=8), pusula (f=8), ansiklopedi (f=6), kütüphane (f=6) ve dünya (f=5) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin medyayı; bilgi edinmek için bir başvuru kaynağı, etki ve yönlendirme aracı ve katılım ortamı olarak algıladıklarını göstermektedir. Medya kavramıyla ilgili öğretmenlerden elde edilen 71 metafor arasından ise en çok tercih edilen metaforların ayna (f=5), deniz (f=4), okyanus (f=3), rehber (f=3), hipnoz etmek (f=2), dedikoducu insanlar (f=2), dünya (f=2), sihirli değnek

(f=2), silah (f=2), uçurumun kenarında yürümek (f=2), yemek (f=2) olması öğretmenlerin medyanın tehlikelerini, etki ve yönlendirme özelliğini dile getirdikleri ve medyayı daha çok olumsuz özellikleriyle algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmenler; medyanın etki, tehlike, yönlendirme gibi olumsuz olabilecek yönlerini vurgulayan metaforlar kullanırken öğrencilerin, bilgi kaynağı ve katılım ortamı gibi medyanın bireylere sunduğu imkânları ifade eden metaforların kullanıldığı dikkat çekici bulgulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları" isimli araştırmada (RTÜK, 2013, 23-24) 26 şehirde yaşayan, 6-18 yaş aralığındaki ilk ve ortaöğretim (1-12. sınıf) öğrencilerine medya araçlarından bilgi edinme durumları ve düzeyleri sorulmuştur. Öğrencilerin önemli biri kısmının bilgilenmek için medya araçlarını kullandıkları (televizyon %59, radyo %26, cep telefonu %27, bilgisayar/tablet %45, internet %62, kitap/gazete/dergi %80) tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin medyayı vazgeçilmez araçlar bütünü olarak algılaması, öğretmenlerin ise ticari bir organizasyon olarak algılaması iki grup arasındaki farklardan bir diğeridir. RTÜK tarafından gerçekleştirilen, *medya kullanım alışkanlıkları* araştırmasında (RTÜK, 2013, 16-17) aile gelir düzeyi yükseldikçe cep telefonlarına verilen önem derecesinin de arttığı tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin kullandığı medya araçları ise önem sırasına ve oranına göre şu şekilde sıralanmıştır: Kitap, gazete ve dergi %70, internet %60, bilgisayar/tablet %48, cep telefonu %45, televizyon %40, radyo %45. Cep telefonlarının gün geçtikçe yaygınlaştığı ve kullanım yaş aralığının genişlediği dikkate alınırsa bu oranlar arasında cep telefonu lehinde önemli bir artış olması kuvvetle muhtemeldir. Bu konuda yapılan söz konusu araştırmaların güncellenmesine ihtiyaç vardır.

Araştırma kapsamında ayrıca öğretmenlere ait metaforlardaki tamlama ve sözcük grubu oranının öğrenci metaforlarına göre daha fazla olduğu da görülmüştür. 182 öğrenci metaforu arasından 12 isim tamlaması, 6 sıfat tamlaması ve 1 ikileme kullanılmasına karşın çalışma gurubu olarak öğrenci oranının yarısından az öğretmen (71) tarafından 13 isim tamlaması, 14 sıfat tamlaması ve 2 birleşik fiilin kullanılması bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin yaşı, mesleki durumları, eğitim seviyesi gibi değişkenlerin bu farklılığı oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla (21 metafor) "katılım ortamı olarak medya" kategorisinde metafor ürettikleri, en az (4 metafor) ise "vazgeçilmez bir unsur olarak medya" kategorisi altında metafor ürettikleri görülmüştür. Özellikle telefon ve bilgisayar teknolojileri ile gelişen yeni medya araçlarının, kullanıcılarının aktif medya okuru ve yazarı olmasına olanak sağlamasına gönderme yapan metaforların çoğunlukla dile getirildiği görülmüştür. Bu bulgu sonucunda ortaokul öğrencilerinin yeni medyanın sağladığı imkânların farkında oldukları söylenebilir. Katılım ortamının en yoğun olduğu medya aracının sosyal medya platformları olduğu bilinmektedir. Çelik

(2019) ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanırken çoğunlukla kendilerini özgür hissettiklerini ve isteklerini sanal da olsa elde etme doyumu yaşadıklarını tespit etmiştir.

Medyanın etkileme ve yönlendirme özelliğini dile getiren ve bilinçli kullanımı vurgulayan metafor oranının yaklaşık %60'larda olduğu düşünülürse medya okuryazarlığı dersinin beklenen etkiyi beklenen oranda yapıp yapmadığı tartışılabilir. RTÜK'ün 2012 yılında 26 şehirde yer alan 100 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2515 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada *eleştirel ve yaratıcı düşünme, etik ve estetik yaklaşım kazanma, bilinçli TV kullanımı* gibi açılardan Medya Okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerinde oldukça yüksek düzeyde olumlu etki bıraktığı tespit edilmiştir.

Bütün ve Kesten (2014, 49) araştırmalarında, Medya Okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medyaya yönelik tutumlarında olumlu bir etki oluşturmadığını İlhan ve Aydoğdu (2015, 65) ise Medya Okuryazarlığı dersinin çocukların bilinçlenmesi konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gün ve Kaya (2017) ise araştırmalarında, Medya Okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, dersle ilgili olumlu görüş sahibi oldukları, dersin amacını tam olarak bilmedikleri ve çoğunlukla dersin kendilerine ve arkadaşlarına katkı sağladığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bu konuda yapılmış araştırma sonuçları farklı sonuçlar elde etmiş olsa da bizce bu eğitimin bilinçli medya okuryazarı olma konusunda öğrencilere az ya da çok yarar sağlamaktadır. Asıl mesele bu yararın düzeyini artırmak olmalıdır. Görmez'in (2017, 46) araştırmasında, Medya Okuryazarlığı dersini almış öğrencilerin medya, medya araçları ve medya okuryazarlığı ile ilgili temel kavramları bilme ve uygulama gibi beceriler bakımından az da olsa bir bilgi ve beceri düzeyine sahip olduklarını tespit etmesi bu düşüncemizi desteklemektedir.

Bazı öğrencilerin medyayı, sorgulamadan kullanılması gereken vazgeçilmez araçlar bütünü olarak görmesi, medya araçlarına ve mesajlarına karşı eleştirel bakış açılarını henüz edinemediğini de göstermektedir. Hobbs'un (2004) medya okuryazarlığında dile getirdiği yedi büyük tartışmaya ek olarak gelecekteki tartışma konularından biri olarak gösterdiği ve medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde olması gerektiğini vurguladığı, medya metinleri hakkında soru sorma eylemi olan *sorgulama pedagojisi*nin önemi bu noktada gittikçe artmaktadır.

Öğretmenlerin 20 farklı metafor ile en fazla "etki ve yönlendirme aracı olarak medya" kategorisinde metafor ürettikleri, 2 metafor ile en az "üretim ve tüketim aracı olarak medya" kategorisinde metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun medya okuryazarlığı dersi amaçlarından birine sahip olarak bilinçli medya kullanıcıları oldukları ve korumacı bir yaklaşımla medyaya baktıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen öğrenci metaforları ortak özellikleri bakımından sekiz (8), kategoride toplanmıştır. Kategorilerin bazıları Eren, Çelik ve Aktürk'ün (2014) "Ortaokul Öğrencilerinin Facebook Algısı: Bir Metafor Analizi" isimli araştırmasından

elde edilen kategoriler ile benzer olduğu görülmüştür. Adı geçen araştırmanın sonucuna göre Facebook yarar sağlayan bir araç, bilinçli ve dikkatli kullanılması gereken bir araç, gerçek hayatın bir parçası, bağımlılığın kaynağı ve kötülüğün kaynağı olarak algılanmıştır. Ortaya çıkan metaforlar arasında "arkadaş, sigara, alkol" metaforlarının her iki araştırmada da ortak olduğu görülmüştür.

Weade ve Ernst (1990), "Metaforlar seçmecidir ve tanımlamaya çalıştıkları olgunun sadece bir parçasını temsil ederler, tümünü değil."(Akt. Saban, 2008) diyerek metafor araştırmalarında elde edilen ifadelerin araştırmaya konu olan kavramın farklı yönlerini yansıttığını vurgulamıştır. Araştırma sonucunda medya olgusunun öğrenciler tarafından pek çok farklı özelliğine gönderme yapıldığı görülmüştür. Örneğin, medya "bilgi kaynağı" ya da "etki ve yönlendirme aracı" olarak algılanabileceği gibi aynı zamanda bir "katılım ortamı", "tehlike aracı", "alışkanlık ya da bağımlılık aracı" veya bir "aktarma aracı" olarak da görülebilmektedir.

Karaçam ve Aydın'ın (2014) teknoloji kavramına yönelik gerçekleştirdikleri metafor araştırmasında belirlenen kategorilerden "yararlı bir şey olarak teknoloji", "hem yararlı hem de zararlı bir şey olarak teknoloji" kategorilerine benzer olarak araştırmamızda medyanın hem zararlı hem de yararlı yönlerine dikkat çekilen metaforların yer aldığı "bilinçli kullanım gerektiren bir araç olarak medya" kategorisinin medya ve teknolojinin iki yönde de kullanılabileceğine gönderme yaptığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin özellikle medyanın ilgilendikleri yanına ilişkin zengin metaforlar oluşturduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, medyayla uğraşmanın öğrencilerin medyaya ilgi duymalarına ve onları cesaretlenmelerine katkı sağladığını ifade eden araştırma sonuçları (Burnett, 2002; MacBride ve Luehmann, 2008) ile beraber düşünüldüğünde medya ile çalışmak için öğrencilere fırsatlar sağlamanın, öğrencilerin ilgi düzeylerini artıracağı açıktır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin medya okuryazarlığının sınıf içerisinde oluşmasında önemli bir rolü söz konusudur. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerine "kendi gerçeklerini oluşturma fırsatı vermesi" onlar için hem ilgi çekici olacak hem de medya okuryazarlığı kavramını güçlendirici bir etki yapacaktır (Sperry, 2010). Ayrıca Hobbs'un (1998) da ifade ettiği gibi; gerçekte medyanın ne olduğunu öğrencilere kazandırmak, bu medya mesajlarının ne olduğunu öğretmekten çok daha fazlasıdır. Medya ile ilgili türetilen derin anlamların, onunla derin etkileşimlerin bir neticesi olduğu görülmektedir.

5. Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin medya araç ve uygulamalarıyla ilgili ülke çapında daha detaylı ve geniş kapsamlı (öğretmen ve öğrencilerinin yeterlik düzeylerini de içine alan) araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Böylesi bir araştırma medyaya ilişkin gerçekçi olmayan algıların kaynağının betimlenmesinde fayda sağlayacaktır.

Öğrencilerin medyayı daha çok bilgi kaynağı olarak algılamaları nedeniyle medya okuryazarlığı dersi başta olmak üzere Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde medya araçlarından elde edilen bilgilerin doğruluğunu ve güvenirliğini test eden, sorgulayan etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin medyayı, vazgeçilmez bir araç olarak görmesini engellemek için okullarda gerekli çalışmalar yapılmalı, *medyasız bir gün* benzeri uygulamalar düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin medyaya karşı genellikle korumacı yaklaşıma, öğrencilerin ise medya üretiminin ağır bastığı aktif katılıma dayalı yaklaşıma sahip olmaları nesiller arası düşünce ve anlayış farkını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlere özellikle de bu kuşak farklılığının detaylarıyla ilgili eğitimler verilmeli, medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenlerin medyayı aktif ve etkili kullanması ve öğrencilere rol model olmaları sağlanmalıdır.

Talim Terbiye Kurulunun medya okuryazarlığı dersi ile ilgili belirlediği temel esas ve şartların yanı sıra bu ders öğretmenlerinin seçiminde dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koyacak yeterlilikler aranmalı ve ilgili öğretmenler, hazırlık yapılması maksadıyla medya okuryazarlığı dersini okutmadan önceki eğitim-öğretim yılının başında özel bir eğitime tabi tutulmalıdır. Araştırma sonuçlarının benzer konularda ve alanlarda gerçekleştirilecek yeni çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Kaynakça

BALCI, F. ve GERGİN, N. (2008). Medya ve çocuk: medyadaki şiddetin çocuklara etkisi. Y. G. İnceoğlu ve N. Akıner (Ed). *Medya ve çocuk rehberi* (Birinci Baskı, s.145-170) içinde. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

BURNETT, Ron (2002). Technology, learning and visual culture. In I. Snyder (Ed.) *Silicon literacies (pp. 141-153)*. New York: Routledge.

BÜTÜN E. ve KESTEN A. (2014). "Medya Okuryazarlığı Dersi Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 49-63.

CEBECİ, Oğuz (2013). Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri, İthaki Yayınları, İstanbul.

ÇELİK, Türkan (2019). "Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi", *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57.

DAŞKIRAN, İbrahim (2009). **Gençliğin Kimlik Oluşumunda Din, Aile ve Medyanın Etkisi: Kahramanmaraş Lise Gençliği Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma,** Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş.

DÖKMEN, Üstün (2003): İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÖZGÜL, Gönül Eda (2012). "Bir Görme Biçimi Olarak Yeni Medya: Kamusal Bir Alan İmkânının Araştırılması", *Journal of Yasar University (ISSN: 1305-970X).* Apr2012, Vol. 7 Issue 26, p4526-4547. 22p.

EREN, F., ÇELİK, İ., AKTÜRK, A . (2014). "Secondary School Students' Perceptıons Of Facebook: A Metaphor Analysıs", *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 635-648. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22602/241503.

GİRMEN, Pınar (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

GÖRMEZ, Erhan (2017). Medya okuryazarlığı dersini almış ortaokul öğrencilerinin medya okuma düzeyleri üzerine bir durum çalışması. *Journal of Computer and Education Research,* 5, (9), 31-49. doi:10.18009/jcer.81154

GÜN, M. ve KAYA, İ. (2017). Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Uygulamasının Öğrencilere Katkıları Üzerine Bir Değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 119-132. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/aeusbed/issue/33268/327940

HOBBS, Renee. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication, 48*(1), 16-32.

HOBBS, Renee (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma (Çev. Melike Türkân Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 122-140.

HÜGÜL, Hakan (2011). **Algı Yönetimi ve Medya: İnegöl Olaylarının Basında Sunuluşunun Algı Yönetimi Kapsamında Analiz Edilmesi,** Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Güvenlik Bilimleri Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

İLHAN, E. ve AYDOĞDU E. (2015). "Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi", *Erciyes İletişim Dergisi*, 4 (1). doi: 10.17680/akademia.v4i1.5000033736

İNAM, Özgül (2008). **Televizyon Reklamlarında Metafor Kullanımı,** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

JOLLS, T. ve THOMAN, E. (2008). 21. Yüzyıl okuryazarlığı-medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler. (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınları.

KAĞNICI, Gökhan (2017). "Kral Yazıtlarındaki Propaganda Biçimleri: Erhanedanlar Döneminden Eski Babil'in Sonuna Kadar", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (27), 125-135. doi: 10.5505/pausbed.2017.83798

KARAÇAM, S. ve AYDIN, F. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi", *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13 (2), 545-572. doi: 10.21547/jss.256829*

KARAMEHMET, Bilge (2012). **Reklamda Görsel Metafor Kullanımı: Basın Reklamı Örneği,** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

KILCAN, Bahadır (2017) Metaforlar & Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi. Pegem Akademi, Ankara.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir),* Paradigma Yayınları, İstanbul.

LAWSON, Gerard. (2005). The hero's journey as a developmental metaphor in counseling. *Journal of Humanıstıc Counselıng, Educatıon and Development, 44,* 134-144.

MACBRİDE, R. & LUEHMANN, A. (2008). Capitalizing on emerging technologies: A case study of classroom blogging. *School Science and Mathematics, 108*(5), 173-183.

MİLES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, Sage Publications, California.

MORA, Necla (2008). Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim. E-Kitap Yayını: Altkitap.

MORGAN Gareth. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, Mess Yayınları, İstanbul.

MUTLU, Erol (2008). Televizyonu Anlamak. (2.Basım). Ayraç Kitabevi, Ankara.

PİKE, Deidre (2013). Media Literacy: Seeking Honesty, Independence, and Productivity in Today's Mass Messages. International Debate Educational Association, New York.

RTÜK. (2013). Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Kamuoyu Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı). Bizim Matbaa, İstanbul. E-Rapor Erişim Tarihi: 03.10.2019, Erişim Adresi: https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/18/turkiyede-cocuklarin-medya-kullanma-aliskanliklari-arastirmasi-sonuclandi.html

RTÜK. (2012). Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Kamuoyu Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı). E-Rapor Erişim Tarihi: 03.10.2019, Erişim Adresi: https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari-3726

SABAN, Ahmet. (2008). "Okula ilişkin Metaforlar", *Educational Administration: Theory and Practice Summer*, Issue 55, pp: 459-496.

SPERRY, Chris. (2010). The epistemological equation: integrating media analysis into the core curriculum. *JMLE: Journal of Media Literacy Education, 1*(2), 89-98.

TDK. (2018). Medya sözcüğünün anlamı, Güncel Türkçe Sözlük. 20 Kasım 2018 tarihinde, http://www.tdk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

TOKLU, M. Osman (2003). Dilbilime Giriş, Akçag Yayınları, Ankara.

TTKB. (2007). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.09.2007 Tarih ve 155 Sayılı Kararı, Ankara.

TTKB. (2012). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.07.2012 Tarih ve 97 Sayılı Kararı, Ankara.

TTKB. (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.08.2013 Tarih ve 113 Sayılı Kararı, Ankara.

TOMPKİNS, P. ve LAWLEY, J. (2002). The Magic of Metaphor. The Caroline Newsletter, March.

USTAOĞLU, Fatma Gülin (2015). **Ortaokul Türkçe Kitaplarında Metafor**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

UYAN DUR, Banu İnanç (2016). "Metafor ve ekslibris", EX-LIBRIST (*Uluslararası Ekslibris Dergisi)*, 3 (5), 122-128. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ije/issue/22923/245471.

UZUNTAŞ, Aysel (2013). "Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *Cilt:21*, No:1, 11-30.

VARDAR, Berke (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual Yayınları, İstanbul.

YAĞIZ, O. ve YİĞİTER, K. (2007). "Dil, Düşünce ve Dil Öğretimi Ekseninde Metafor", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 234-246. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2777/37241

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (665-684)

TELEVİZYON BAĞIMLISI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNE MOTİVASYONEL GÖRÜŞME PSİKO EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah Nuri DİCLE[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı SİNOP, andicle@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2765 8457.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 **Kabul Tarihi:** 26.11.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, televizyon bağımlısı ilkokul öğrencilerine grup yaşantısı yoluyla ve literatür desteğiyle, televizyon bağımlılıklarını önleyebilmek düşüncesiyle hazırlanan Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı olarak geliştirilen Televizyon Bağımlılığını Önleme Psiko-Eğitim Programının etkililiğini araştırmaktır. Çalışma, deney ve kontrol gruplu ön test son test uygulanmasına dayanan, yarı deneysel desende düzenlenmiştir. Araştırmada, gönüllü ilkokul öğrencilerinin katılımı ile oluşturulan 16 kişilik deney grubu ile deney grubu ile benzer demografik özelliklere sahip 16 kişilik kontrol grubu yer almıştır. Eğitimden önce her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Ön-testin ardından deney grubuna 5'i grup uygulaması, 1'i izleme olmak üzere toplam 6 oturumluk Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen Televizyon Bağımlılığını Önleme Psiko-Eğitim Programı uygulanmıştır. Eğitimin ardından her iki gruba da son-test uygulanmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Balantekin (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Televizyona Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. 5'i grup uygulaması, 1'i izleme olmak üzere toplam 6 oturumluk Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen Televizyon Bağımlılığını Önleme Psiko-Eğitim Programının ardından uygulanan son test puanlarına bakıldığında, deney grubunun kontrol grubundan olumlu olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatür ışığında değerlendirilmiş ve televizyon bağımlısı üniversite öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeylerinin azalmasında/düşmesinde Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen Televizyon Bağımlılığını Önleme Psiko-Eğitim Programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Programın etkililiğini test etmek amacıyla izleme ölçümünün yapılabileceği, yapılacak yeni bir çalışmada bir plasebo grubunun da oluşturulabileceği, önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Televizyon Bağımlılığı, ilkokul öğrencisi, bağımlılık, motivasyonel görüşme, Psiko-Eğitim Programı

IMPACT OF MOTIVATIONAL INTERVIEW PSYCHO TRAINING PROGRAM ON ADDICTION LEVELS OF TELEVISION-ADDICTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this research is to investigate the effectiveness of the television addiction prevention psycho-education program, which is developed based on motivational interview technique prepared with the intention of preventing television addiction through Group life and literature support to elementary school students who are addicted to television. The study is organized in a semi-experimental pattern, based on the final test implementation of the experiment and control group pre-test. The study included a 16-person experimental group formed by the participation of volunteer primary school students and a 16-person control group with similar demographics to the experimental group. Pre-test was applied to both groups prior to training. After the pre-test, the experimental group underwent a psycho-educational program for preventing television addiction, which was developed based on motivational interview technique for 6 Sessions, 5 of which were Group Practice and 1 of which were monitoring. After the training, the final-test was applied to both groups. In the research, A Personal Data Sheet prepared by the researcher and a television dependency scale developed by Balantekin (2009), where validity and reliability studies were conducted, were used. Analysis of the data showed that there was no significant difference between the experimental group and the control group in terms of pre-test scores. When we looked at the final test scores after the television addiction prevention Psycho-training program developed based on motivational interview technique of 6 Sessions, 5 of which were Group Practice and 1 of which were monitoring, it was found that the experimental group differed positively from the control group. Has been evaluated in the light of literature findings, and decrease in the level of college students addicted to television television addiction/television addiction Motivational Interviewing technique developed based on fall prevention, psycho-education, it is concluded that the programme is effective. It has been suggested that a follow-up measurement could be made to test the effectiveness of the program, and that a placebo group could also be formed in a new study.

Keywords: Television addiction, primary school student, addiction, motivational interview, psycho-educational program

Giriş

"Kişinin gereksinme ve isteklerini karşılamakta yetersiz oluşu, karar verme ve işlerini başarmada başkalarından yardım istemesi durumu" olarak ifade edilmiş olan bağımlılık kavramı aynı zamanda "karşılaşılan sorunları yalnız başına çözmek ve kendine yön seçmek için gerekli yetenekten yoksun olma durumu, ekonomik ve ruhsal desteğe gereksinme duyma ve kendi kendine yetmezlik" olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bağımlılık; kelime olarak Latince'de "adamak; kendini başkasına adamak" anlamlarına gelen "addicere" kelimesinden türemiştir. Bağımlılık "zararlı sonuçlarına rağmen, dürtüsel olarak madde veya sanal alıştırıcı arayışı ve kullanımı ile karakterize, nüksedici, kronik bir beyin hastalığı" olarak tanımlanır (Tarhan ve Nurmedov, 2018). Bağımlılığın üç önemli özelliği vardır. Bunlar:

- "Çok güçlü istek duymak,"
- "Zaman zaman kontrolünü kaybetmek,"
- "Bağımlı olunan şeye karşı ısrarcı olmaktır" (Shaffer, Hall and Bilt, 2000).

Bağımlılık, bir maddeye, bir nesneye, bir kişiye, bir varlığa ya da bir davranışa aralıksız olarak güçlü, vazgeçilmez ve takıntılı bir biçimde istek duyma, onun yörüngesine girme, kendi başına karar verememe ve/veya onun etkisi ile kendi iradesi dışında davranışta bulunma ve bunu bilinçsiz bir kararlılıkla devam ettirme durumu olarak tanımlanabilir.

Bağımlılık kavramı denildiğinde insanların aklına genellikle ilk olarak kimyasal olan alkol, esrar, kokain, eroin isimli maddeler gelmektedir. Ancak literatür incelendiğinde kimyasal olmayan "kumar, seks, alışveriş, televizyon izleme, bilgisayar oyunları oynama, internet ve yemek yeme" gibi davranışsal bağımlılıklar da algılanmakta ve kabul edilmektedir. Davranışsal bağımlılıklar; insan-makine etkileşimine dayalı teknolojik bağımlılıkları da kapsamaktadır. Kimyasal bağımlılıklardan alkol-madde bağımlılıklarında fiziksel ve psikolojik bağımlılık belirtileri olmaktadır. Benzer şekilde davranışsal bağımlılıklarda da kimyasal bağımlılıklarda olduğu gibi bağımlılığın ana bileşenleri olarak da kabul edilen fiziksel ve psikolojik bağımlılık belirtileri de bulunmaktadır. Bu belirtiler, "zihinsel meşguliyet, duygudurum değişkenliği, tolerans, yoksunluk, kişilerarası çatışma ve tekrarlama" olarak ifade edilebilir (Griffiths, 1996; Greenfield, 1999, Griffiths, 1999). Davranışsal bağımlılıklarından biri olarak kabul edilen "teknoloji bağımlılıklarında" birey farklı konumlarda yer alabilir. Örneğin televizyon izlerken pasif izleyici konumunda olan birey bir bilgisayar oyunu ile oyun oynarken aktif bir katılımcı olabilmektedir. Teknoloji araçlarında bireyin aktif veya pasif olması bağımlılık eğiliminde etkili olmazken, teknoloji araçlarında etkileşimi sağlayan ses ve görüntü gibi öğeler bağımlılık eğiliminde etkili olabilmektedir.

Teknoloji araçları, günümüzde insanlar tarafında adeta bir uzuv gibi kullanılmakta toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar özellikle haber alma, bilgi

edinme, eğitim, eğlenme, boş vakitlerini değerlendirme gibi çeşitli ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak üzere teknoloji araçlarına yönelmiştir. Günümüzde özellikle bilgisayar, internet, cep telefonu gibi yeni nesil teknolojik medya araçları kitle iletişim araçları içerisinde önemli bir yer edinse de bunların içerisinde de özellikle televizyon hem görsel hem de işitsel özelliğinin olması nedeniyle yeri ayrı kabul edilir. Televizyon, dünyanın birçok yerinde yediden yetmişe herkese yönelik gerçekleştirdiği yayınlarında kitle iletişim araçlarının önemli görevlerinden sayılan "haber verme, bilgilendirme, eğitme, eğlendirme ve boş vakitleri değerlendirme" rollerini üstlenmektedir.

Kültürel ve toplumsal etkilerinin yüksek düzeyde olması nedeniyle televizyon, teknoloji araçları içerisinde diğer kitle iletişim araçlarından ayrılmaktadır. Son yıllarda her yaştan her kesimi basit içerikli tekdüze yayınları aracılığı ile etkisi altına almış olan televizyon, "televizyon toplumu" adını almış olan birbiri ile elektronik birliktelik dışında başka bir bağı olmayan yeni ve büyük bir kitle oluşturmuştur (Kırık, 2013).

Temel eğitimde ilkokul dönemi 7 – 11 yaş aralığındaki çocuklardan oluşur. Çocuklar, yaş itibari ile bu dönemde bilişsel gelişimin somut işlemler döneminde olup, sayı kavramlarını, ilişkileri, süreçleri ve benzerlerini geliştirir. Bu dönemde "okuma, yazma ve sayısal işlem yetenekleriyle, dünyayı anlama ve mantıksal düşünme biçimlerinde" önemli ilerlemeler görülür. Zihinsel olarak problemleri somut objeler şeklinde düşünme yeteneğini geliştirirler. Bu problemlerin çözülmesi somut nesneler yardımıyla ve problemler nesnelerle somutlaştırılarak yapılır. Bu dönemde çocuklar kuralları anlama yeteneğini geliştirirler. Çocuk bütünü, bütünü oluşturan parçaları, parçaların birbiri ile olan ilişkisini, birbirinin yerine geçişini ve birbirine nasıl uyduğunu fark eder. Çocuk olayları değerlendirirken yalnızca kendi bakış açısıyla yetinmeyip diğer insanların bakış açısıyla da irdeler ve değerlendirir, cinsiyet rollerini kavrar, hayal ve gerçek ayrımını yapabilir. Çocuklar arkadaşlarıyla özdeşim kurarak onların davranışlarını taklit ederler. Çocukların kişiliğinin gelişmesinde yalnızca "aile, okul ve sosyal çevrenin" etkili değildir. Aynı zamanda televizyon da "kanal sayısı, yayın çeşitliliği ve sürekliliği" ile çocuğun toplumsal kimliğinin biçimlenmesinde önemli bir araç olarak kabul edilebilir.

İlkokul çağında bulunan çocuklara, televizyon programlarında "okullardaki yaşıt gruplarının çete oluşturduğu, madde ve sigara kullanıldığı, sınavlarda kopya çekildiği veya okuldan kaçıldığının" gösterilmesi, onların programlardaki olumsuz karakterleri örnek alarak onlarla "özdeşim kurmalarını" sağlayabilir. Programlarda yer alan karakterlerin olumsuz davranışları, yanlış veya hatalı mesajları bu yaş çocukların kendi davranışlarında kalıcı olumsuz davranışlar göstermelerine sebep olabilmektedir (Öktem, Sayıl ve Çelenk Özen, 2006).

Aşırı televizyon izleme, çocuklarda davranış bozukluklarına sebep olmakta, çocukların kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşamasına sebep olmakta ve yaratıcılığın yerini taklitin almasına sebep olmaktadır. Bu da çocuğu pasifleştirmesine hatta öğren-

meye olan isteğinin azalmasını ortaya çıkarmaktadır. Çocukların televizyon programlarına olması gerekenden fazla zaman ayırması, çocukları yalnızca kitap okumaktan uzaklaştırmamakta, aynı zamanda çocukları oyun oynamaktan ve kendi akran gruplarından uzaklaşmalarına da yol açmaktadır. Bu durum çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin azalmasına dolayısıyla "içe kapalı, sosyalitesi olmayan" insan neslinin çoğalmasına sebep olmaktadır.

Benzer şekilde televizyon, çocuklarda "hayal gücünün gelişememesine, dikkat eksikliğine, okul derslerine karşı ilgisizliğe, derslerde edilgen bir tutum sergileyip dersin içeriğini anlamaya yönelik çaba sarf etmemeye, televizyondaki görsel mesajlara alıştıkları için okul derslerinde kullanılan basılı materyal olan kitaplara yeterince ilgi göstermemeye" yol açmaktadır (Evra, 2009).

Televizyon programında git gide artarak çocukları etkisi altına alan hızlı geçişler "gerçek yaşama karşı bir sabırsızlığa, çabuk sıkılmaya, kendini mutlu edecek şeylerin hemen gerçekleşmesini isteyip, bunların uzun dönemde olmasına uyum göstermede zorluk çekmeye" yol açmaktadır. Bu da çocukların okuldaki eğitime olumsuz tavır ve davranışlarda bulunmalarına sebep olmaktadır (Lemish, 2007). Televizyon çocukların ilk iletişimsel kimliklerini oluşturmalarına yol açmaktadır. Bu oluşum çocuğun bu kimliği etkin ve işlevsel biçimde kullanmalarını sağlayacaktır. Çocuklarına yalnızlık çekmemeleri ve oyalanmaları için yoğun şekilde televizyon izlemelerine olanak sağlayan aileler çocuklarının hiç arkadaş edinmeden zamanlarını evlerinde yoğun bir biçimde televizyon izleyerek geçirebilmelerine neden olmakta ki bu da iletişimsel kimliklerinin zarar görmesine neden olmaktadır. (Işık, 2007).

Televizyon çocukların yalnızca "bilişsel ve dil gelişimine" olumlu katkılar sağlamaz. Aynı zamanda çocuğun görüntünün etkisi doğrultusunda zihinsel süreçlerini işleterek gördüklerini yorumlayacaktır. Bu durum çocuğun yer aldığı gruplar içinde "sosyalleşme sürecini" de hızlandıracaktır. Bununla birlikte çocuklar, tamamen kurgudan ibaret olan programlardan etkilenerek gerçeklerden fark etmeden uzaklaşıp hayal ürünü olayların etkisinde kalmakta, günlük yaşamlarında bu olayların etkisiyle gerçekle kurguyu karıştırmaktadır. Bu da onların televizyon izleme alışkanlıklarına bağlı olarak, davranış bozukluklarına yol açabilmektedir.

Yaş grubunun özelliği nedeniyle savunmasız, yardıma muhtaç, iletişim kurma çabası içerisinde, etkisi altında kaldığı karakterleri rol model alan kontrolsüz televizyon izleme davranışı edinmiş çocuğun, "fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel gelişimi" olumsuz olacaktır (Öztürk, Karayağız, 2007; Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Televizyonun, "seks ve şiddet gibi kötü alışkanlık ve suçlara teşvik, zaman israfı, kültürel yabancılaşma, taklitçi bir neslin yetişmesi, din ve ahlak anlayışı ile aile yapısı ve komşuluk ilişkilerini zedeleme" gibi olumsuz etkileri bulunmaktadır (Okur, 2000).

Televizyon içinde bulunduğu ortamda dikkati ekrana çekebiliyor. Açık olan televizyon çocuğu ile etkileşim halindeki anne babaların farkında olmadan dikkatini

çekiyor. Dikkatini ve ilgisini fark etmeden televizyona yoğunlaştıran anne babanın çocuğu ile olan etkileşimi azalıyor. Bu da bebeklik döneminde yalnızca çocuğun sadece zihinsel gelişimini ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemekle kalmıyor aynı zamanda konuşma ve dil gelişimini de olumsuz etkiliyor. Benzer şekilde ilk ve son çocukluk dönemindeki çocukların da bu durumdan olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Oyun çocuk için bir eğlence aracı olarak kalmayıp aynı zamanda onun birden fazla alanda gelişimini desteleyerek öğrenmesini sağlayan bir faaliyettir. Çocuk gelişimi için tartışmasız öneme sahip olan oyun esnasında ortamdaki televizyonun açık olması çocuğun ilgi ve dikkatinin televizyona kaymasına sebep olarak oyunu fark etmeden terk etmesine neden olacaktır. Bu da çocuğun gelişim ve öğrenmesine olumsuz yansıyacak aynı zamanda yaratıcılığına zarar verebilecektir (Brown, 2011).

Aşırı televizyon izleme alışkanlığı çocukta, "içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmesini, uyum sağlamasını, çevresindeki kişilerle doğru iletişim kurabilmesini, zihinsel, dil, fiziksel, psiko motor, sosyal, duygusal, kişilik ve ahlak gelişimini" olumsuz etkilemektedir. Bu da onun toplum içinde veya okul yaşantısında sağlıklı ilişkiler kuramamasına ve iletişimde problemler yaşamasına sebep olabilmektedir.

Motivasyonel Görüşme Tekniği ilk kez 1983 yılında tanımlanmış olup özellikle bağımlılık konusunda son yıllarda önemi ön plana çıkmış klinik bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Alkol problemi olan kişilerde özellikle motivasyonlarını değiştirerek yardımcı olmayı hedefleyen kısa süreli bir müdahale yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle davranış değişikliğinin hastanın motivasyonuna etkisinin anlaşılmasıyla birlikte 1990'ların başlarından itibaren motivasyonel görüşme, yalnızca bağımlılık tedavisinde değil aynı zamanda hastanın diğer sağlık problemleriyle baş etmesi için de kullanılmaya başlanılmıştır (Rollnick, Miller ve Butler, 2008).

Kişide çelişen zıt duyguların, fikirlerin ve isteklerin birlikte varolması, ikili duygulanım anlamına gelen ambivalans olup motivasyonel görüşmede danışanın davranış değişikliğini ortaya çıkartmaya yardımcı olur (Miller ve Rollnick, 2009, Dicle, 2015). Ambivalans, aynı zamanda değişim ikilemi olarak da ismini alır. Zıt duyguların, fikirlerin ve isteklerin keşfedilmesi ve tanımlanması yani ambivalansın kişi tarafından fark edilmesi, motivasyonel görüşmenin bir gereğidir. Kişinin motivasyonel görüşme tekniğinin odağı olan ambivalansı fark ederek çözümlemesi kişide motivasyon oluşturacak ve davranış değişikliğine zemin hazırlayacaktır (Özcan, 2009).

Bireyin şimdiki endişe/ilgi ve problemlerine odaklanan, danışan merkezli bir yaklaşım olan Motivasyonel Görüşmede tartışmaya girilmez, saldırgan yüzleştirme ve doğrudan ikna kullanılmaz. Kişilerin kendilerini tanımalarına, sorunlarını fark etmelerine ve değişimi gerçekleştirmek için harekete geçmelerini sağlayan bir yardımdır. Danışma sürecinde empati ve yansıtmalı dinleme kullanılır. Danışma oturumlarında açık uçlu sorular tercih edilir. Amaç değişim konuşmasını ortaya çıkarmak ve desteklemektir. Süreç içerisinde danışanın değerleri ve davranışları arasında bir çelişki

varsa danışanın bu durumu farketmesini sağlar. "Kendine yarar"ı geliştirir. Danışanın direnç gösterdiği bir durumda kaos yaratmaz. Motivasyonel Görüşme özellikle ikilem yaşayan veya değişim için herhangi küçük bir çaba dahi göstermeyen kişilerde etkili bir yöntem olarak kabul edilir (Miller ve Rollnick, 2009). Bu yöntemde altta yatan asıl amaç, kişilerin davranış değişimini sağlamak için kendilerinin duygularını, fikirlerini ve isteklerini tanıyarak ikilemlerine yani ambivalanslarına çözüm yolu bulmaya yardım etmektir (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2015; Scott, 2010). Motivasyonel görüşme yöntemi kişiler için etki oranı sınırlı olan dışsal motivasyonu içsel motivasyona dönüştürmekte olup kişinin davranış değiştirmesinde etkili bir motivasyon oluşturmasını sağlar (Dicle, 2017).

Motivasyonel Görüşme aynı amacı taşıyan 2 basamaklı bir yöntemdir. I. basamaktaki amaç değişim göstermek için gerekli olan içsel motivasyon oluşturmaktır. II. basamakta ise değişim sağlayabilmek için güçlü bir istek oluşturarak bu doğrultuda bir değişim planı hazırlayarak uygulamaktır. İlk basamakta değişim için gerekli olan içsel motivasyonun kazanılması danışanın ikilemlerini yani ambivalanslarını çözümlemeyi sağlarken, ikinci basamakta ise danışanın odağını değiştirebilmek için onun güçlü bir istekle olgular planlamasına yardımcı olacaktır. Bu noktada değişim konuşmaları olgunlaştıktan sonra danışanın hedeflerini belirlemesi sağlanmalı, I. basamaktan II. basamağa geçilmeli ardından değişimin sürekli ve kalıcı olması temin edilmelidir (Arkowitz ve Miller, 2008, Rubak ve arkadaşları, 2005).

Motivasyonel Görüşme Yönteminde Prochaska ve DiClimente danışandaki değişimi altı aşamadan oluşan "Değişim Döngüsü" adını verdikleri bir grafik ifade etmişler. Değişim döngüsü "düşünme (niyet) öncesi, niyet, karar verme, eylem (aktif katılım), sürdürme ve duraksama" basamaklarından oluşan spirale benzer bir yapıya sahiptir. Bu değişim döngüsünde danışan en son basamaktan ilk basamağa dönebilmekte, gerektiğinde defalarca dönüşü tekrarlayabilmekte, en sonunda ise davranış değişikliği gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca Motivasyonel Görüşme, "ilkeler, araçlar (OARS), değişim konuşması ve görüşmenin ruhundan" oluşan temel bazı önemli öğeler içermektedir. Empatiyi ifade etmek, çelişkiyi geliştirme, dirençle dönme ve öz yeterliliği destekleme motivasyonel görüşmenin ilkeleri olarak sıralanır. OARS kavramında , O, açık uçlu sorular, A, doğrulama, onaylama, R, yansıtıcı dinleme, S, özetlemeyi ifade eder. Değişim konuşması ise olumsuz yaşantıları tanımlama, değişimin avantajlarını tanımlama, değişim hakkında olumlu ifadeler/değişim için iyimserlik ve değişimi amaçlayan ifadeler/değişim isteği isimli 4 boyutta incelenir (Dicle, 2015).

Motivasyonel görüşme, çoğunlukla "bağımlılık tedavisinde" kullanılmaktayken, daha sonra "terapiye yönelik direnci kırmak için destekleyici yöntem" olarak geliştirilmiştir. Genellikle "terapi sürecindeki dirençler; değişim hakkındaki kararsızlıklar veya tedavinin gerektirdiği hedeflere karşı ve kararsızlıklar sonucu doğar" (Aviram ve Westra, 2011). Motivasyonel Görüşme "değişim ve tedaviye uyum" amacıyla "danışanın kendi motivasyonunu harekete geçirmesi" yöntemine dayalı olarak çalışır.

Araştırmalar "motivasyonel görüşmenin davranış sorunları yaşayan farklı ve geniş gruplarda uygulanabilirliğinin olduğunu" göstermektedir (Baker ve diğerleri, 2006, Rollnick, Miller ve Butler, 2008).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeylerini azaltma yönünde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının, ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeylerini azaltmaya etkisini test etmektir.

Bu amaçla aşağıdaki denenceler oluşturulmuştur:

Denence 1. "Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri, bu uygulamalara katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin televizyona bağımlılık düzeylerine kıyasla anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiler".

Denence 2. "Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri, son-test toplam puanları, ön-test toplam puanlarına göre anlamlı düzeyde düşüktür".

Gereç ve Yöntem

Bu bölümde "araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın yapıldığı yer ve zaman, Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programı" ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Sinop il merkezinde öğrenim görmekte olan televizyon bağımlısı ilkokul öğrencilerine yönelik olarak 5'i grup uygulama 1'i izleme toplam 6 oturumluk Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının düzenleneceği duyurusu yapılmıştır. Duyuru sonucunda öğretmenlerinin ve ailelerinin yönlendirmeleri ile kendisini televizyon bağımlısı olarak algılayan 84 ilkokul öğrencisi başvuru yapmıştır. Başvuru yapan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Televizyona Bağımlılık Ölçeği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması

Sinop il merkezinde öğrenim görmekte olan kendisini televizyon bağımlısı olarak algılayan 137 ilkokul öğrencisine uygulanan Televizyona Bağımlılık Ölçeğine göre ölçekten alınan puanlara göre 37 puan- 65 puan arası puan alanlar televizyona bağımlı değil, 66 puan - 92 puan arası puan alanlar kararsız, 93 puan - 111 puan arası puan alanlar ise televizyona bağımlı olduğundan toplam 84 ilkokul öğrencisinin uygulamalara katılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının, ilkokul öğrencilerinin televizyon

bağımlılığı düzeylerini azaltmaya etkisini test etmek amacıyla, Televizyona Bağımlılık Ölçeği ön testin puanları ile demografik özellikleri doğrultusunda bire bir eşleme yöntemi ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan grup üyeleri ile ön görüşme bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Katılımcıların velilerine Bilgilendirilmiş Onam Formu doldurtulmuştur.

Öğrencilerin Televizyona Bağımlılık Ölçeği ön-testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı parametric testlerden İlişkisiz Ölçümler t-Testi ile test edilerek belirlenmiş, analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grupların "Televizyona Bağımlılık Düzeyleri" Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	*N*	$\overline{X}$	*S*	*Sd*	*t*	*P*
Deney Grubu	16	101.1875	4.82	30	-.464	.65
Kontrol Grubu	16	101.9375	4.31			

p>.05

Analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır [t(30) = -.464, p>.05]. Bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına göre denk gruplar olarak kabul edilebileceğini göstermiştir.

Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Grupların her biri 9'u erkek 7'si kadın 16 şar öğrenciden oluşmuştur. Üyelerden 14 tanesi 9, 8 tanesi 10 ve 10 tanesi 11 yaşındadır. Üyelerin 8 tanesi anne babalarının en az birinden ayrı yaşadıklarını 24 tanesi ise anne babaları ile birlikte yaşadıklarını belirtmiştir. Üyelerin 4 tanesi tek çocuk olduğunu, 6 tanesi 1 kardeşe sahip olduğunu, 12 tanesi 2 kardeşe sahip olduğunu, 10 tanesi 3 ve daha fazla kardeşe sahip olduğunu ifade etmiştir. Üyelerden 8 tanesi kendisine ait bir odasının bulunduğunu, 24 tanesi ise kendisine ait bir odasının bulunmadığını odasını diğer kişilerle paylaştığını belirtmiştir. Üyelerden 14 tanesi evinde 1 adet televizyon bulunduğunu, 18 tanesi evinde birden fazla televizyon bulunduğunu ifade etmiştir. Üyelerden 2 tanesi aile bireylerinin televizyon izleme alışkanlığı ile ilgili gün içerisinde hiç müdahalede bulunmadığını, 6 tanesi en az 1 kez gün içerisinde müdahalede bulunduğunu, 10 tanesi en az 2 kez gün içerisinde müdahalede bulunduğunu, 14 tanesi en az 3 kez ve fazla gün içerisinde müdahalede bulunduğunu belirtmiştir. Üyelerden 4 tanesi günde en az 1 – 3 saat televizyon izlediklerini, 14 tanesi günde en az 4 – 6 saat televizyon izlediklerini ve 14 tanesi ise günde en az 7 saat ve üzeri televizyon izlediklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada "Kontrol Gruplu Ön-test - Son-test Modele dayalı deneysel desen" kullanılmıştır. "Deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden – sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir" (Büyüköztürk, 2001).

Deney grubu ile Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programı her hafta ortalama haftada bir kez 100 - 120 dakikalık oturumlar şeklinde 5 oturumu grup uygulaması ve 1 izleme oturumu yapılmıştır. Kontrol grubu herhangi bir psiko eğitim almamıştır. Geliştirilen psiko-eğitim programının deney grubunda televizyona bağımlılık düzeyini azaltıp azaltmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 5 oturumluk grup uygulama süreci ve 1 oturumluk izleme oturumu sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Televizyona Bağımlılık Ölçeği son-test verileri oluşturmak amacıyla uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan gerekli verileri almak amacıyla katılımcılara "Kişisel Bilgi Formu ve Televizyona Bağımlılık Ölçeği" uygulanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Form ile katılımcıların, cinsiyet, yaş, aile birlikteliğini, kardeş sayısı, kendisine ait bir odaya sahip olma durumunu, evlerindeki televizyon sayısını, televizyon izlemelerine ailelerinin gün içerisinde müdahale sayısı ve gün içerisinde televizyon izleme sürelerini belirleyerek kontrol ve deney gruplarının en az "Kişisel Bilgi Formundaki" demografik özellikler açısından denkliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Televizyona bağımlılık ölçeği

Balantekin (2009) tarafından öncelikli olarak literatür taraması yapılarak konu ile ilgili çalışmalar gözden geçirilmiştir. İncelenen araştırmalarda televizyonun izleyici kitlesine etkileri ele alınmış ve elde edilen bilgiler tutum cümlelerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmeye yönelik literatürden ve katılımcı gruptan oluşan otuz kişilik bir grubun televizyonun kendi dünyalarındaki yerini anlatan kompozisyonlarından faydalanılarak toplam altmış cümleyle tutum ölçeğinin ilk taslağı oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin amaca uygunluğu, anlaşılırlığını ve dilbilgisi kurallarına uygunluğunu sınamak için dört uzmana okutulmuş ve düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşlerine uygun olarak yapılan düzeltmelerle ve yapılan madde analizi sonuçlarına göre ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan düzeltmelerle ölçeğin otuz yedi maddeden oluşması kararlaştırılmıştır. Katılımcıların, seçenekleri ayırt etmede zorluk çekebileceği varsayıldığından ötürü ölçek üçlü likert tarzında hazırlanmıştır. Üçlü Likert tarzında hazırlanan ölçekte katılımcılara "katılmıyorum, kararsızım, ka-

tılıyorum" olmak üzere üç seçenek sunulmuştur. Puanlama ise bir, iki ve üç şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin uygulama şeklinin güvenilirliğe etkisini ortaya koymak için ölçek iki şekilde uygulanmıştır. Birinci uygulamada öğrencilere sınıf ortamında, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçek dağıtılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce birinci uygulama için otuz kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçeğin, öğrencilere dağıtılarak gerçekleştirildiği uygulamada Cronbach Alfa değeri .82 olarak bulunmuştur. Yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilen uygulamada ise Cronbach Alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında her iki uygulama için ölçeğin güvenilir olduğu sonucu ifade edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde güvenilirlik düzeyinin daha yüksek çıkmasından ötürü, diğer bütün analizler bu uygulamanın verilerine göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların "Televizyona Bağımlılık Ölçeğinden aldıkları ön-test - son-test puanları" araştırmanın denencelerini test edecek şekilde bilgisayara girilerek bilgisayarda düzenlenmiştir. Önce "verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine" bakılmış, "verilerin normal dağılım göstermesi" nedeniyle analizlerde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada "istatistiksel anlamlılık düzeyi" olarak.05 alınmıştır.

İstatistiksel analizlerde ve verilerin düzenlenmesinde Excel 2016, SPSS 22.0 paket programları kullanılmıştır.

Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Psiko-eğitim çalışmaları, Nisan – Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama, her hafta Cuma günleri 15.00 – 16.30 saatleri arasında olmak üzere 5'i grup uygulama ve 1'i izleme oturumu olmak üzere 6 oturum devam etmiştir. Oturumlar, 100–120 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun tamamına (deney ve kontol) izleme oturumun sonunda Televizyona Bağımlılık Ölçeği tekrar (son-test) uygulanmıştır. Grup uygulamaları Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Eğitim Salonunda yapılmıştır.

Motivasyonel Görüşme Tekniklerine Dayalı Psiko-Eğitim Programı

Araştırmacı tarafından hazırlanan Motivasyonel Görüşme Tekniklerine Dayalı Psiko-Eğitim Programının içeriğinin oluşturulmasında ve oturum etkinliklerinin planlanmasında farklı kaynaklardan yararlanılmıştır. Program hazırlanırken Motivasyonel Görüşme Tekniğine ait psikolojik danışma yaklaşımları temel alınmıştır. Ayrıca televizyon bağımlılığına yönelik yapılan çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Motivasyonel Görüşme Tekniklerine Dayalı Psiko-Eğitim Programı, 5 grup oturumu ve 1 izleme oturumu içermektedir. Haftada 1 defa yaklaşık 100 - 120 dk. süren

grup oturumlarında oturumun konusuna uygun bir ısınma etkinliği, bir önceki oturuma ilişkin ev ödevleri varsa değerlendirilmesi, yeni konuların işlenmesi ve yeni ev ödevi varsa verilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Oturumların sonunda her öğrencinin kendi bireysel değişim planını oluşturması hedeflenmiş ve planlarının aileleriyle paylaşılması ve ortak bir plana dönüştürülmesi teşvik edilmiştir. İzleme oturumunda ailelerle bir araya gelinerek planın işleyişi ve devamının sağlanması konularında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Değişim planının uygulanmasında ailenin desteğinin önemi özellikle vurgulanmıştır. Program başta aile ile beraber ortak bir program şeklinde düşünülmüşse de Psiko-Eğitim Programı psikolojik danışma yaklaşımları temel alınarak hazırlandığından, psikolojik danışma yaklaşımlarının olmazsa olmazı güven sağlanması ve empati kurulması açısından grup üyesi öğrencilerin aileleri dışında bırakılmıştır. Bununla birlikte aile desteğinin de alınabilmesi adına değişim planlarını aileleriyle ortak hazırlayabilecekleri ve beraber çalışabilecekleri özellikle vurgulanmıştır. Oturumlar aşağıdaki başlıklar çerçevesinde düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

- Birinci Oturum: Tanışma, Grup Kurallarının Belirlenmesi, Bilgilendirme, Empatinin Gösterilmesi
- İkinci Oturum: Ambivalansların Ortaya Çıkarılması
- Üçüncü Oturum: Ambivalanslarını Ortaya Çıkarılması ve Değişime İsteklilik
- Dördüncü Oturum: Dirençle Baş etme
- Beşinci Oturum: Değişime Hazırım
- İzleme Oturumu: Geri Bildirim ve Değerlendirme

Bulgular

Bu bölümde "araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara" yer verilmiştir.

Denencelerin ispatında, tüm grup üyelerinin "Televizyona Bağımlılık Ölçeğinden" elde edilen toplam puanları ele alınmış; bu puanlarla "Kovaryans Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Analiz sonuçları sırayla verilmiştir.

Denence 1. "Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri, bu uygulamalara katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin televizyona bağımlılık düzeylerine göre anlamlı düzeyde olumlu yönde etkiler".

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin televizyona bağımlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Televizyona Bağımlılık Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

		Ön-test		Son-test	
Grup	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
Deney	16	101.1875	4.81966	64.3750	6.36527
Kontrol	16	101.9375	4.31229	100.5625	3.99948

Tablo 2'deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test puanlarının aritmetik ortalaması 101.1875, kontrol grubunun 101.9375 olduğu görülmektedir. Son-test puanlarının aritmetik ortalaması ise deney grubunun 64.3750, kontrol grubunun 100.5625'dir.

Öğrencilerin Televizyona Bağımlılık Ölçeğinden aldıkları puanlara kovaryans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Televizyona Bağımlılık Ölçeği Ön-test Puanlarına Göre Son-test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	11017.000	2	5508.500	520.400	.000	.973
Ön-test	540.719	1	540.719	51.083	.000	.638
Grup	10005.249	1	10005.249	945.218	.000	.970
Hata	306.969	29	10.585			
Toplam	228959.000	32				
Düzeltilmiş Toplam	11323.969	31				

p<.001

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun televizyona bağımlılık düzeylerinin ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-32)}$= 945.218, p<.001]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin televizyona bağımlılık düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanı deney grubunun $\overline{X}$ =64.723, kontrol grubunun $\overline{X}$ =100.214'tür. Bu durumda motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeyleri katılmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu anla-

şılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, ön-test gruplarından bağımsız olarak, televizyona bağımlılık ölçeği son test puanlarındaki değişkenliğin %97.0'sini açıkladığı görülmektedir.

Öte yandan, televizyona bağımlılık ölçeği ön-test puanlarının son-test puanlarının önemli bir yordayıcısı olduğu [$F_{(1-32)}$= 51.083, p<.001] ve tek başına son test puanlarındaki değişmelerin %63.8'ini açıkladığı görülmektedir. Televizyona bağımlılık ölçeği ön-test puanları ve grup değişkenlerinin birlikte televizyona bağımlılık ölçeği son-test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları %97.3'tür ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-32)}$= 520.400, p<.001].

Elde edilen bulgu "araştırmanın 1. denencesini" desteklemektedir.

Denence 2. "Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri, son-test toplam puanları, ön-test toplam puanlarına göre anlamlı düzeyde düşüktür".

Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Geliştirilen Psiko-Eğitim Programına Katılan (Deney Grubu) İlkokul Öğrencilerinin Televizyona Bağımlılık Düzeyleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*P*
Negatif Sıra	16	8.50	136.00	-3.521	.000
Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	0				

p<.001

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri son-test puanları, ön-test tutum puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır (z= -3.521, p<.001). Yani Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test puanları ile son-test puanları anlamlı bir şekilde fark bulunmaktadır. Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliş-

tirilen psiko-eğitim programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin tamamının uygulama sonrası televizyona bağımlılık düzeyleri uygulama öncesi televizyona bağımlılık tutum düzeylerine göre olumlu yönde düştüğü görülmüştür.

Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılmayan (kontrol grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri öntest puanları ile son-test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Geliştirilen Psiko-Eğitim Programına Katılmayan (Kontrol Grubu) İlkokul Öğrencilerinin Televizyona Bağımlılık Düzeyleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*z*	*P*
Negatif Sıra	10	8.30	83.00	-1.924	.054
Pozitif Sıra	4	5.50	22.00		
Eşit	2				

p>.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılmayan (kontrol grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. ($z= -1.924$, $p>.05$). Bir diğer ifadeyle Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılmayan (kontrol grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test puanları ile son-test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılmayan (kontrol grubu) ilkokul öğrencilerinin onunun uygulama sonrası televizyona bağımlılık düzeyleri uygulama öncesi televizyona bağımlılık düzeylerine göre azaldığı, dördünün arttığı, ikisinin ise aynı kaldığı görülmüştür.

Sonuçlar "araştırmanın 2. Denencesi" ile örtüşmektedir.

Tartışma ve Yorum

Yapılan çalışma, "uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin televizyona bağımlılık düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını" göstermektedir. Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeyleri katılmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Yine "Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim

programına katılan (deney grubu) ilkokul öğrencilerinin tamamının uygulama sonrası televizyona bağımlılık düzeyleri uygulama öncesi televizyona bağımlılık tutum düzeylerine göre olumlu yönde düştüğü" *görülmüştür.* "Motivasyonel Görüşme Tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılmayan (kontrol grubu) ilkokul öğrencilerinin televizyona bağımlılık düzeyleri ön-test puanları ile son-test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta olduğu" anlaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programına katılan ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeylerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Benzer şekilde televizyon bağımlılığı ile ilgili deneysel çalışmaya da literatürde rastlanılmamıştır. Konu kitle iletişim araçlarına bağımlılık çerçevesinde düşünülerek internet bağımlılığının da televizyon bağımlılığına benzer özellikler göstermesi temel alınmıştır. Bu nedenle konuya internet bağımlılığını azaltmak amacıyla yapılan psiko eğitim çalışmaları çerçevesinden baktığımızda elde edilen bu sonuç literatür tarafından desteklenmektedir.

Çalışmamız sonuçlarına benzer şekilde Taş ve Ayas (2018) çalışmalarında "psikolojik belirtileri azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının ergenlerde internet bağımlılığına etkisini" incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 12 si deney 12 si kontrol toplam 24 öğrenci oluşturmuş. Araştırma bulgularına göre "araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan psikolojik belirtiler ve internet bağımlılığı değişkenlerinin tümü için müdahale x zaman etkisinin anlamlı olduğu" görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi ve varyans analizinden elde edilen sonuçlar "psiko-eğitim programının psikolojik belirtileri ve internet bağımlılığını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin 45 günlük izleme sonucunda da kalıcılığını koruduğunu" ortaya koymuştur.

Erses ve Müezzin (2018), "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim gören lise öğrencilerinin teknoloji bağımlılık düzeylerinin azaltılmasında İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programı'nın etkili olup olmadığını belirlemek" amacıyla lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında çalışmamız sonuçlarına benzer şekilde, "program uygulanmadan önce ve sonraki puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu" ifade etmektedir.

Bal ve Metan (2016) " bilgisayar bağımlılığının en yoğun yaşandığı yaş gruplarından biri olan 15 yaşındaki çocukların bilgisayar bağımlılık düzeylerinin azaltılmasında Bilişsel–Davranışçı yaklaşım temelli grup danışmanlığı programının etkili olup olmadığını belirlemek" bir araştırma tasarlamışlar. Çalışmalarında, 9. sınıf öğrenci grubundan 20 öğrenciyi tesadüfî yöntemle iki gruba ayırmış ve 10 öğrenciyi deney grubuna, 10 öğrenciyi de kontrol grubuna almıştır. Deney grubuna 8 oturumdan oluşan "Bilişsel–Davranışçı yaklaşım temelli bilgisayar oyun bağımlılığı ile başetme becerileri" içerikli grup danışmanlığı programı uygulamıştır. Yine çalışmamız sonuçlarına benzer şekilde "öğrencilerin bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık düzeylerinin düşebildiği" raporlarında belirtilmiştir.

Joanna ve ark. (2014) "bilgisayar ve internet bağımlılığı" ile ilgili çalışmalarında "bilişsel davranışçı temelli grup rehberliği çalışmalarının bağımlılıkta düşüşe ve iyi oluş halinde artmaya yardımcı olduğunu" ifade etmektedir. Bu sonuç bizim çalışmamızın sonuçlarını destekler biçimdedir.

Peker'in (2013), "İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Siber Zorbalık Üzerindeki Etkisi" adlı 24 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında, "İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim programının, internet düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkenin 2 aylık izleme ve gözlem sonucunda da kalıcılığını koruduğunu" yayınlamıştır. Bu sonuç çalışmamız sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Jong-Un (2008)'un 20'si erkek 5'i kız öğrenci olmak üzere üniversite öğrencileri ile "gerçeklik terapisi temelli bilgisayar ve internet bağımlılığı grup rehberliği çalışmasında" haftada 2 oturum olmak üzere 5 haftalık ve 10 oturumluk bir grup rehberliği yapmış ve sonuçta "bağımlılık düzeylerinin düştüğünü" belirlemiştir. Bu sonuç çalışmamız sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Televizyon bağımlılığı çok yeni bir konu olmamasına karşın tedavi girişimleri konusundaki araştırmalara ulaşılmakta güçlük çekilmektedir. Literatürde bu konuda deneysel çalışmalara rastlanılmamasına karşın, "psikoterapötik yaklaşımlar" tedavide önemli bir seçenek olarak düşünülebilir. Motivasyonel görüşme yöntemi, psikoterapi literatüründe çoğunlukla bağımlılık tedavisinde kullanıldığından ve bağımlılık tedavisinde başarılı sonuçlar elde edildiğinden televizyon bağımlılığı için de başarı elde edilebileceği düşünülerek çalışma gerçekleştirilmiş ve motivasyonel tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının televizyon bağımlılığı üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda, "televizyona bağımlı ilkokul öğrencilerinin televizyon bağımlılığı düzeylerinin azalmasında/düşmesinde motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının etkili olduğu" sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar:

1. Bu çalışmada "deney ve kontrol gruplarına son-testlerden sonra izleme çalışması" yapılmamıştır. Yapılacak araştırmalarda, 1 ay, 6 ay ve 1 yıl ara ile izleme ölçümleri yapılarak psiko-eğitim programın etkililiği test edilebilir.

2. Bu çalışmada "etkileşim grubu niteliğini taşıyan bir plasebo grubu" kullanılmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda "bir plasebo grubu ile deney ve kontrol grubu karşılaştırılarak uygulanan programın etkililiği" test edilebilir.

3. "Televizyon bağımlılığı ve diğer bağımlılıklar konusunda çalışan okul PDR servisleri hem olumlu sonuçlar vermesi hem de ekonomik olması nedeniyle kendi geliştirecekleri psiko-eğitim programlarını" uygulayabilirler.

Kaynakça

ARKOWITZ, H. & MILLER, W.R. (2008). Learning, Applying and Extending Motivational Interviewing. Motivational Interviewing in the Treatment of Psychological Problems. Hal Arkowitz, Henny A. Westra, William R. Miller, Stephen Rollnick (Eds.), New York: The Guilford Press.

AVIRAM, A. & WESTRA, H.A. (2011). The impact of motivational interviewing on resistance in cognitive behavioural therapy for generalized anxiety disorder. Psychother Res. 21:698-708.

BAKER, A. ve diğerleri. (2006). Cognitive-Behavioural Therapy for Substance Use Disorders in People with Psychotic Disorders: Randomised Controlled Trial. The British Journal of Psychiatry. 188, 439-48.

BAL, P.N., & METAN, H. (2016). Bilgisayar Bağımlılığı ile Baş Etme Eğitimi Programının 9. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16 (1), 62-74.

BALANTEKİN, Y. (2009). 10-14 Yas Arası Çocuklarda Televizyon Bağımlılığı Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

BROWN, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. Pediatrics, 128(5), 1040–1045.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). Deneysel Desenler Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DİCLE, A.N. (2015). Motivasyonel Görüşme Uygulamaları (1. bs.). Türkiye Alim Kitapları. Saarbrücken, Deutschland / Almanya.

DİCLE, A.N. (2017). Motivasyonel Görüşme: Öğeler, İlke ve Yöntemler. Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 4(15), 2043-2053.

ERSES, T., MÜEZZİN, E. (2018). İnsani Değerler Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Internet Kullanımına Etkisi. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4 (7), 313-326.

EVRA, J.V. (2009). Television and Child Development. Routledge, New York.

GREENFIELD, D.N. (1999). Virtual addiction: Sometimes new technology can create new problems (http://www.virtual-addiction.com/pdf/nature_internet_addiction.pdf). Retrieved September, 28.

GRIFFITHS, M.D. (1996). Internet addiction: An issue for psychopathology? Clinical Psychology Forum. 97: 32- 36.

GRIFFITHS, M.D. (1999). Internet Addiction: Fact or Fiction? The Psychologist, 12(5), 246-250.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1. TDK (2019). Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü (Erişim Tarihi: 23.07.2019)

IŞIK, M. (2007). Televizyon ve Çocuk, Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

JOANNA, S., MELINDA S., LAWRENCE, R. & JEANNE, S. (2014). Internet and computer addiction. 21 Haziran 2019 tarihinde http://www.helpguide.org/articles/addiction/internet-and-computer-addiction.htm adresinden alınmıştır.

JONG-UN, K. (2008). The effect of a r/t group counseling program on the internet addiction level and self-esteem of ınternet addiction university students International Journal of Reality Therapy.

KIRIK, A.M. (2013). Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. (2), 189-198.

LEMISH, D. (2007). Children and Television. A Global Perspective. Blackwell Publishing, Oxford.

MILLER, W.R. & ROLLNICK, S. (2009). Motivasyonel görüşme tekniği, insanları değişime hazırlar. (F. Karadağ, K. Ögel ve A. E. Tezcan, Ed.). Ankara: HYB Basım Yayın.

OKUR, N.K. (2000). Sosyolojik Açıdan Televizyonun Toplum Üzerindeki Etkileri (Isparta Uygulaması), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

ORUÇ, C., TECİM, E. & ÖZYÜREK, H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. EKEV Akademi Dergisi, 15: 281-297.

ÖKTEM, F., SAYIL, M. & ÇELENK ÖZEN, S. (2006). Kodlayıcı Eğitim Kitapçığı, Ankara: RTÜK Yayını.

ÖZCAN, S. (2009). Denetimli Serbestlik Uygulamasında Motivasyonel Görüşmelerin Etkinliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

ÖZTÜRK, C. & KARAYAĞIZ, G. (2007). Çocuk ve Televizyon. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 10: 81-85.

PEKER, A. (2013). İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programı'nın problemli internet Kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 11-22. Alınan yer: http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/5000150999/5000137041

ROLLNICK, S., MILLER, W. R. & BUTLER, C. (2008). Motivationals interviewing in healthcare: Helping patients change behavior. American Journal of Pharmaceutical Education, 73(7), 1–107.

RUBAK, S. ve ark. (2005). Motivational Interviewing: A Systematic Review and Meta-analysis. British Journal of General Practice. 55, 305-312.

SCOTT, R. (2010). Motivational Interviewing: an Emerging Trend in Medical Management: an Action Guide to Eliciting Powerful Behavior Change Professional Patient Advocate Institute, Dorland Health. www.patientadvocatetraining.com. (Erişim tarihi: 13.12.2017)

SHAFFER, H. J., HALL, M. N., & BILT, J. V. (2000). "Computer addiction: A critical consideration", American Journal of Orthopsychiatry, 70(2), pp.162.

SOMMERS-FLANAGAN, J. & SOMMERS-FLANAGAN, R. (2015). Klinik Görüşme. Çevirenler: Akbaş, G., Korkmaz, L. İstanbul: Deniz Ofset Matbaacılık.

TARHAN, N. & NURMEDOV, S. (2018), Bağımlılık, Timaş Yayınları, 6.Baskı, İstanbul.

TAŞ, İ., & AYAS, T. (2018). Psikolojik Belirtileri Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde İnternet Bağımlılığına Etkisi. EĞİTİM VE BİLİM, 43(196).

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (685-716)

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BECERİLERİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halit KARATAY[1], Atilla DİLEKÇİ[2]

1 Prof. Dr., BAİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1820-0361.

2 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, dilekciatilla@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570.

Geliş Tarihi: 25.09.2019 **Kabul Tarihi:** 15.10.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek; kullandıkları ölçme araçlarının dil becerilerini ölçebilme durumlarını ortaya koymaktır. Bunun için 22 Türkçe öğretmeninin hazırladığı ölçme araçlarının niteliği incelenmiş, ölçme araçlarının nitelikleri hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin 5-8. sınıflarda öğrencilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede kullandıkları 67 ölçme aracının içerik analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmenler, hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok okuma becerisini ölçmeyi öncelemektedir. Hazırladıkları ölçme araçlarındaki soru tipleri genellikle çoktan seçmelidir. Sorular, öğrencilerin bilişsel öğrenme alanının bilgi ve kavrama düzeyini ölçmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenler; öğrencilerinin yazma, konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçememekte ve ihmal etmektedirler. Öğretmenler, öğrenciler hakkındaki kanılarından dolayı Türkçe dersi için öğrencilerine verdikleri dil başarı puanlarının güvenilir olmadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, soru yazma konusunda yeterli olmadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dil becerileri, ölçme ve değerlendirme, ölçme araçları, Türkçe dersi.

COMPETENCIES OF TURKISH TEACHERS IN MEASURING AND EVALUATING LANGUAGE SKILLS

Abstract:

The purpose of this study is to determine Turkish teachers' competencies in assessment and evaluation and to identify the efficiency of the measurement tools they used in assessing language skills. To that end, the quality of the measurement tools prepared by 22 Turkish teachers were examined and teachers' opinions on the quality of the measurement tools were obtained. Content analysis of 67 assessment tools utilized by Turkish teachers in grades 5-8 to assess and evaluate students' language skills was conducted. The analysis showed that teachers prioritized the assessment of the reading skill in the measurement tools they utilized. The item type in the tools they prepared was generally multiple-choice. The assessment items measured students' cognitive knowledge and comprehension levels in the areas of learning. According to the data obtained from the interviews with teachers, it was found that teachers could not assess their students' writing, speaking and listening skills comprehensively and thus neglected them. The results also showed that the teachers believed that the language achievement scores they gave their students for the Turkish course were not reliable because of the opinions they had about the students. Teachers also stated that they felt insufficiency in terms of preparing assessment items and that they needed training on this subject.

Keywords: Turkish language skills, assessment and evaluation, assessment tools, Turkish course.

Giriş

Eğitim, bireylerin ilgi, yetenek ve toplumun ihtiyaçlarına göre niteliklerini artırmak için yapılan dizgeli ve amaçlı öğretim çabasıdır. Eğitimin dizgeli olmasını sağlayan, öğretimin belli süreçlere ayrılması ve her birine uygun öğretim programları doğrultusunda yürütülmesidir. Eğitim programları temel hedefler, kazanımlar, öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme gibi birbirini tamamlayan aşamalardan oluşur. Bu aşamaların hepsi üretim sürecinde etkili olacak nitelikli insan ve işgücünü geleceğe hazırlamak için tasarlanır, okullarda uygulamaya konur. Her öğrenme alanının kendine özgü öğrenme konuları ve öğrencilerin edinmesi gereken becerileri vardır.

Bütün öğrenme alanlarında olduğu gibi Türkçe dersinin programının amacına uygun ilerleyebildiğinden emin olmak için ölçme ve değerlendirme aşaması denetleme işlevini görür. Öğrenme nitelikleri ile ilgili öğretmenlere, öğrencilere ve program

geliştirme uzmanlarına dönüt sağlar. "Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır" (MEB, 2006: 214). Okullarda bilindiği üzere ölçme ve değerlendirme faaliyetleri dönem içerisinde yapılan sınavlarla gerçekleştirilir. Türkçe öğretmenleri hazırladıkları veya çeşitli kaynaklardan alıp kullandıkları ölçme araçları ile Türkçe dersinin amacına uygun devam edip etmediğini değerlendirir ve öğrencinin dil becerilerini puanlayarak bir başarı puanı verir. Bu nedenle ölçme araçları hem öğrenci, hem öğretmen, hem de eğitim sisteminin güvenli işlemesi ve öğretim hedeflerine ulaşma düzeyini denetlemek; nitelikli insan ve işgücünü yetiştirmek için önemlidir.

Her sınıfta zorunlu olan Türkçe derslerinin kendi içinde bir amacı olmasının yanında diğer derslerdeki akademik başarı için de bir araç ders olma özelliği vardır. Öğrencinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini etkili kullanabilme düzeyi diğer derslerdeki başarısını etkiler. Bu nedenle Türkçe derslerinde dört dil becerisini geliştirecek öğrenme etkinliklerinin ve bunlara yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı öğrencilerin hem bilişsel hem de devinişsel becerilerini bir bütün olarak geliştirir (Karatay ve Dilekçi, 2019: 76-87). Bilişsel becerileri ölçmek devinişsel becerileri ölçmeye göre kolaydır. Özellikle Türkçe dersindeki konuşma, yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğretmenlerin farklı türde ölçme araçları geliştirip kullanmalarını gerektirir.

Dil eğitimi, beceri temelli olduğu için diğer derslere göre öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek zordur. Dil becerileri dinleme/izleme ve konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dörde ayrılır. Ayrıca dil kurallarının öğretimine odaklanan dilbilgisi bilgi alanı vardır. Okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine kullanılan ölçme araçları yönünden daha somut, nesnel ve kolaydır (Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014: 513-523). Özellikle sözlü iletişim becerileri dinleme/izleme ve konuşma becerileri için görsel-işitsel ölçme araçları kullanıldığından bu araçların hem hazırlanması hem de uygulanması daha çok zaman alır. Bu becerilere yönelik ölçme aracı hazırlamak ve uygulamak öğretmenler için tercih edilen bir durum değildir.

Soruların eğitim ve öğretimde etkin bir biçimde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu üzerinde çalışmayı gerektirir (Akyol, 2001: 1). Bu açılardan bakıldığında Türkçe derslerinde yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin daha özenli yapılmasının gerekliliği daha kolay anlaşılacaktır (Maden ve Durukan, 2011: 212). Öğretmenlerin basit bir bilginin hatırlatılmasından ziyade çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları öğretme ortamının uyaranları olan sorular, üst düzey düşünebilme yeteneğinin de altyapısını hazırlar (Ensar, 2003: 272). Bir ölçme aracında yer alacak soruların konu alanı ile ilgili olması kadar bilişsel

açıdan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini alt düzeyden üst düzeye doğru geliştirecek ve her aşamayı örnekleyecek şekilde olması da gereklidir.

Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde bilişsel kategoriler bilgi, kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, sentez aşamalılığı ve çeşitliliği dikkate alınmalı; ölçme araçları bunlara göre yapılandırılmalıdır. "Bloom Taksonomisi, her ne kadar eğitim öğretim hedeflerinin sınıflamasına yönelik olsa da gerek öğretmenler gerekse araştırmacılar tarafından özellikle bilişsel alandaki soru seviyelerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır" (Dindar ve Demir, 2006: 90). Öğrencilerin bilgi ve dil becerilerini ölçmek için yapılan sınavların, onların bilişsel öğrenme düzeylerini denetlemenin yanında bilgi ve becerilerini yapılandırmak gibi önemli işlevleri de vardır. Çünkü öğrenci bir konu alanındaki bilgi ve becerisini sınavlar yoluyla göstermekle kalmaz; bilişsel işlem olarak ikinci kez bu bilgi ve beceriyle karşılaştığı için tekrar edip pekiştirmiş olur.

Öğrencileri değerlendirmek amacıyla yapılan sınavlarda sorulan soruların, bilişsel yapılandırmada önemli bir işlevi vardır. Bir ölçme aracında bilişsel öğrenme düzeylerine göre hazırlanan sorular, öğrencilerin o alandaki bilişsel düşünme düzeylerini belirler. Bilgi, kavrama alt düzeylerinde yer alan sorular ile analiz, değerlendirme ve sentez üst düzey soruları arasında öğrencinin bilişsel açıdan bilgi ve becerilerinin yapılandırılmasında farklı işlevlere sahiptir (Kavruk ve Çeçen, 2013: 1-9). Bunun için ölçme araçlarında yer alan soruların alt düzey düşünme becerileri bilgi ve kavrama ile birlikte üst düzey düşünme becerileri değerlendirme ve sentez düzeylerinde de olması gerekir. Bu dağılımı dikkate alarak hazırlanan ölçme araçları öğrencilerin sadece bilgi ve becerilerini ölçmez aynı zamanda onların hem eleştirel hem de yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir; bilgi ve becerilerini dönüştürerek onlara problem çözmeyi öğretir.

Öğrenme kazanımlarını, öğretim etkinliklerini değerlendirmek için yapılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları; geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere iki ana yaklaşıma göre sınıflandırılmıştır. Geleneksel ölçme yaklaşımları; kompozisyon yazılı yoklama, doğru-yanlış testleri, klasik/açık uçlu sorular, kısa cevaplı testler, boşluk doldurma testleri, eşleştirme testleri ve çoktan seçmeli testlerdir. Tamamlayıcı yaklaşımlar ise, proje, performans değerlendirme, gözlem, görüşme, puanlama ölçekleri, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, kavram haritası ve öz-akran-grup değerlendirmeleridir. Değerlendirme ve not vermeye yönelik hazırlanan başarı testlerinde geleneksel ölçme araçları kullanılırken; öğretim sürecini geliştirmek ve düzenlemek için hazırlanan biçimlendirici testlerde tamamlayıcı ölçme araçları kullanılmaktadır.

Türkçe dersinde öğretim sürecinin sonunda öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan ve çeşitli sınav türlerini içeren başarı testleri yapılmaktadır. Ölçme araçlarında yer alacak soruları, soru türlerini belirlemek testin geçerliği ve güvenirliği açısından önemlidir. Kullanılacak ölçme aracını, soru türünü, sorunun

bilişsel düzeyini belirlerken; öğretimin hedefleri, öğrencinin bilişsel düzeyi, öğrencinin öğrenme tarzları ve ölçmenin öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması göz önünde bulundurulmalıdır (Çakan, 2008: 92-125). Bu açıdan bakıldığında hazırlanan ölçme araçlarında; öğrenme konuları, beceriler, öğrenci düzeyi, öğrenme-öğretme yaklaşımı gibi etmenler dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarının bu yönden niteliklerinin analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Bu hem ölçme araçlarının sorunlu yanlarının iyileştirilmesine yönelik çözüm yollarının önerilmesi hem de öğrencilerin öğrenme niteliklerinin doğru ve güvenilir ortaya konması açısından önemlidir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi ve kullandıkları ölçme araçlarının dil becerilerini ölçebilme durumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Program kazanımlarının gerçekleşmesi, öğrenme niteliklerinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetleri önemlidir. Bunlar öğrenme nitelikleri ile ilgili öğretmenlere, öğrencilere ve program geliştirme uzmanlarına dönüt sağlar. Ayrıca öğretim niteliklerinin iyileştirilmesinde yol göstericidir. Bunun için okullarda kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması gerekir. Yani hazırlanan ölçme araçlarının konu alanını kapsaması ve her tekrarlandığında aynı sonuçları vermesi beklenir. Bu bağlamda öğretmenlerin Türkçe dersi için hazırladıkları ölçme araçları dört dil becerisini ölçebilmelidir. Bunu sağlamak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli donanıma sahip olması ile mümkündür. Öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarının niteliğini incelemek, bu konuda onların ne düşündüğünü ve neye ihtiyaç duyduklarını görüşme yoluyla belirlemek, analiz etme gerekir. Bu amaçla MEB'e bağlı beş okulda yıl boyunca Türkçe öğretimi sürecini değerlendirmek için kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve ölçme araçlarıyla ile ilgili görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1) Türkçe dersi 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ölçme araçlarında hangi dil becerileri ölçülmektedir?

2) Türkçe dersi 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ölçme araçlarında hangi tür sorulara yer verilmektedir?

3) Türkçe dersi 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ölçme araçlarındaki sorular hangi öğrenme alanlarını ölçmektedir?

4) Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmede başarı ölçütleri nedir?

5) Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dört dil becerisini ölçebilmekte midir?

6) Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin hangi dil becerisini değerlendirmek daha önemlidir?

7) Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel düzeylerini ölçerken her öğrenme basamağından soru yazabilmekte midir? Bu konuda onları zorlayan veya sınırlayan durumlar nelerdir?

8) Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersi için hazırladıkları ölçme araçlarında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçebilmekte midir?

9) Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilere Türkçe derslerinde verilen başarı puanları onların dil becerilerindeki düzeylerini yansıtmakta mıdır?

Araştırmanın yöntemi ve deseni

Bu araştırma, beş okuldaki Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında kullandıkları ölçme araçları üzerine nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemine göre desenlenmiştir. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin içeriğini incelemeyi kapsamaktadır (Şimşek, 2009: 33). Ölçme araçları; öğretmenlerin ölçeceği beceri, kullandıkları soru türü ve soruların bilişsel düzeyi üç boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşme formları ise; Türkçe dersi başarı ölçütleri, dil becerilerini ölçebilme durumları, ölçülmesi öncelenen beceriler, bilişsel düzeylere uygun soru yazabilme durumları, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçme durumları ve sınavların güvenirliği açısından altı boyutta incelenmiştir.

31 Ocak 2018 Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin a) bendinde; "4, 5, 6, 7 ve 8'inci sınıflarda her dersten bir dönemde iki sınav yapılır ve d) bendinde; il veya ilçe bazında ilgili zümre kararıyla ortak sınavlar yapılabilir" hükümleri yer almaktadır. Bu hükümlere istinaden ortaokuldaki bir şubede Türkçe dersinde dönemde iki, eğitim öğretim yılının tamamında ise dört kez sınav yapılmaktadır. Bu bağlamda; 22 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve bu öğretmenler tarafından hazırlanan 67 ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve bu araçların içerik analizi yapılmıştır. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin sınav hazırlama ve Türkçe dil beceri düzeylerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 22 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Söz konusu bu çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma konusu, ilgili birinci kişilerle yürütülür. Bunun için araştırmanın çalışma grubu ortaokul 5-8. sınıflarda Türkçe öğretmenliği yapanlardan belirlenmiştir. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma gurundaki Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	13	59
	Erkek	9	41
Hizmet yılı	0-5 yıl	7	32
	6-10 yıl	0	0
	11-15 yıl	10	45
	16-20 yıl	4	18
	21-25 yıl	1	5
Yaş	21-30 yaş	6	27
	31-40 yaş	13	59
	41-50 yaş	3	14
Öğrenim durumu	Lisans	19	86
	Lisansüstü	3	14
	Toplam	22	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 13'ü kadın, 9'u erkektir. Hizmet yılı olarak öğretmenlerin 7'si 0-5 yıl, 10'u 11-15 yıl, 4'ü 16-20 ve 1'i 21-25 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin 6'sı 21-30 yaş, 13'ü 31-40 ve 3'ü 41-50 yaş aralıklarındadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 19'u lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı Türkçe öğretmenlerinin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı boyunca okullarda kullanılan 5.sınıflar için 16; 6.sınıflar için 17; 7.sınıflar için 17, 8.sınıflar için 17 toplamda 67 ölçme aracıdır. Ayrıca 22 Türkçe öğretmenin ölçme ve değerlendirme üzerinde fikirlerini paylaştığı görüşme formudur. Görüşme formu, ortaokulda kullanılan ölçme araçlarının niteliği ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular iki alan uzmanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın 4-9 problemleri ile ilgili elde edilen veriler bu formdaki sorulara dayanmaktadır.

Veri analiz yöntemi

Çalışmada oluşturulan kategorileri açıklayabilmek için çalışma grubundan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Ölçme araçlarındaki soruların ölçmeye çalıştığı beceri boyutu, kullanılan soru türü ve soruların bilişsel düzeyi analiz edilmiştir. Öğretmen görüşme formundaki her bir soru ana tema ve alt temaya ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda veriler ilgili kategoriler altında kodlanmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Elde edilen verilerin detaylı bir biçimde raporlaştırılması ve araştırmacının nasıl sonuca ulaştığını ifade etmesi nitel bir çalışmada geçerliğin en önemli ölçütleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için araştırmacılar ayrı olarak ölçme araçlarını üç boyutta değerlendirmiştir. Araştırmacılar ayrı olarak görüşme formlarını altı boyutta değerlendirmiştir. Ardından bulgularını karşılaştırmış, yüzde 80 oranında bir görüş birliğinin olduğu belirlenmiştir. Alan uzmanları, görüş ayrılığı olan maddeleri tekrar birlikte değerlendirerek görüş birliğine ulaşmışlardır.

Bulgular

1. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe **öğretmenlerinin** sınıf düzeylerine göre hazırladıkları sınavlarda hangi dil becerilerini değerlendirdikleri incelenmiştir. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların ölçtüğü dil becerilerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların dil becerilerine göre dağılımı

Dil becerisi	f	%
Okuma	186	84,16
Yazma	4	1,82
Dinleme	0	0
Konuşma	0	0
Dilbilgisi	31	14,02
Toplam	221	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında toplamda 221 soru olduğu görülmektedir. Soruların %84'ü okuma, %1'i yazma becerisini ve %14'ü dilbilgisi yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Dinleme ve konuşma becerisini ölçmek için herhangi bir soru ölçme araçlarında kullanılmamıştır. 6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların ölçtüğü dil becerilerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların dil becerilerine göre dağılımı

Dil becerisi	f	%
Okuma	208	73,76
Yazma	7	2,48
Dinleme	0	0
Konuşma	0	0
Dilbilgisi	67	23,76
Toplam	282	100

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 6.sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında toplamda 282 soru vardır. Soruların %73'ü okuma, %2'si yazma becerisini ve %23'ü dilbilgisi yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Dinleme ve konuşma becerisini ölçmek için herhangi bir soru ölçme araçlarında kullanılmamıştır. 7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların ölçtüğü dil becerilerine göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların dil becerilerine göre dağılımı

Dil becerisi	f	%
Okuma	186	60,99
Yazma	10	3,27
Dinleme	0	0
Konuşma	0	0
Dilbilgisi	109	35,74
Toplam	305	100

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 7. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında toplamda 305 soru vardır. Soruların %60'ı okuma, %3'ü yazma becerisini ve %35'i dilbilgisi yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Dinleme ve konuşma becerisini ölçmek için herhangi bir soru ölçme araçlarında kullanılmamıştır. 8. sınıf ölçme araçlarındaki soruların dil becerilerine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 8. sınıf ölçme araçlarındaki soruların dil becerilerine göre dağılımı

Dil becerisi	f	%
Okuma	164	53,78
Yazma	5	1,63
Dinleme	0	0
Konuşma	0	0
Dilbilgisi	136	44,59
Toplam	305	100

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 8.sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında toplamda 305 soru vardır. Soruların %53'ü okuma, %1'i yazma becerisini ve %44'ü dilbilgisi yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Dinleme ve konuşma becerisini ölçmek için herhangi bir soru ölçme araçlarında kullanılmamıştır.

2. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde sınıf düzeylerine göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarında kullandıkları soruların incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Sınavlarda öğretmenlerin kullandıkları soruların sınıflara göre frekans ve yüzdelikleri tablolar halinde sunulmuştur. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı

Soru türü	f	%
Test/çoktan seçmeli	138	62,44
Klasik/açık uçlu	38	17,19
Boşluk doldurma	8	3,63
Eşleştirme	5	2,26
Kısa cevaplı	14	6,33
Doğru-yanlış	14	6,33
Kompozisyon	4	1,82
Toplam	221	100

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında tür dağılımına göre soruların %62'si test/çoktan seçmeli, %17'si klasik/açık uçlu, %6'sı kısa cevaplı, %6'sı doğru-yanlış, %3'ü boşluk doldurma, %2'si eşleştirme ve %1'i kompozisyondur. 6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı

Soru türü	f	%
Test/çoktan seçmeli	165	58,51
Klasik/açık uçlu	48	17,02
Boşluk doldurma	9	3,19
Eşleştirme	14	4,96
Kısa cevaplı	28	9,93
Doğru-yanlış	11	3,91
Kompozisyon	7	2,48
Toplam	282	100

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 6.sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında tür dağılımına göre soruların %58'i test/çoktan seçmeli, %17'si klasik/açık uçlu, %9'u kısa cevaplı, %4'ü eşleştirme %3'ü doğru-yanlış, %3'ü boşluk doldurma ve %2'si kompozisyondur. 7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. 7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı

Soru türü	f	%
Test/çoktan seçmeli	188	61,63
Klasik/açık uçlu	48	15,73
Boşluk doldurma	4	1,31
Eşleştirme	12	3,94
Kısa cevaplı	35	11,47
Doğru-yanlış	9	2,96
Kompozisyon	9	2,96
Toplam	305	100

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 7. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında tür dağılımına göre soruların %61'i test/çoktan seçmeli, %15'i klasik/açık uçlu, %11'i kısa cevaplı, %3'ü eşleştirme %2'si doğru-yanlış, %2'si kompozisyon ve %1'i boşluk doldurma olduğu görülür. 8. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. 8. sınıf ölçme araçlarındaki soruların tür dağılımı

Soru türü	f	%
Test/çoktan seçmeli	240	78,69
Klasik/açık uçlu	20	6,55
Boşluk doldurma	7	2,29
Eşleştirme	2	0,66
Kısa cevaplı	25	8,19
Doğru-yanlış	6	1,97
Kompozisyon	5	1,65
Toplam	305	100

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında tür dağılımına göre soruların %78'inin test/çoktan seçmeli, %8'inin kısa cevaplı, %6'sının klasik/açık uçlu, %2'sinin boşluk doldurma, %1'i kompozisyon ve %1'inin doğru-yanlış olduğu görülür. Eşleştirme soru türü %0,66 oranında soru formlarında kullanılmıştır.

3. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde sınıf düzeylerine göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarında kullandıkları soruların bilişsel düzeylere göre incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Ölçme araçlarındaki soruların hangi bilişsel düzeyi ölçtükleri ile ilgili frekans ve yüzdelikler tablolar halinde her sınıf için ayrı ayrı sunulmuştur. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

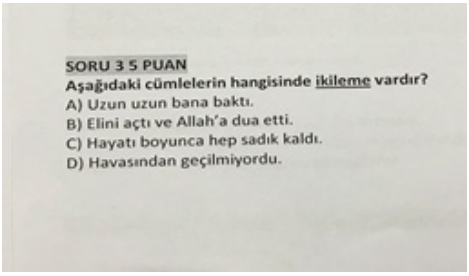
Tablo 10. 5. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımı

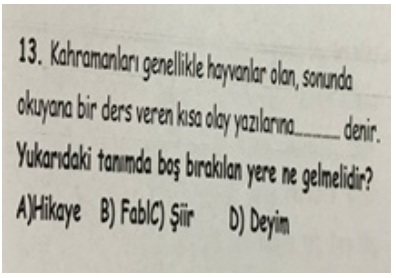
Bilişsel düzey	f	%
Bilgi	106	47,97
Kavrama	102	46,15
Uygulama	7	3,16
Analiz	2	0,91
Değerlendirme	0	0
Sentez	4	1,81
Toplam	221	100

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarındaki soruların bilişsel düzeyine bakıldığında %47'sinin bilgi, %46'sının

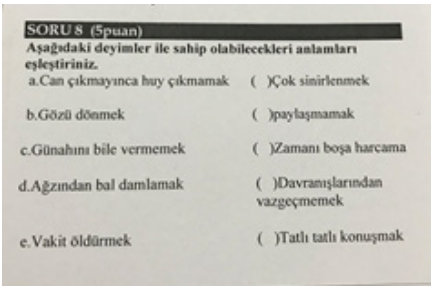
kavrama, %3'ü uygulama ve %1'i sentez, %0,91'inin analiz boyutunu ölçtüğü görülür. Değerlendirme düzeyini ölçen soru kullanılmamıştır. Bilgi ve kavrama düzeyi soru örnekleri Görsel 1, 2, 3 ve 4'te gösterilmiştir.

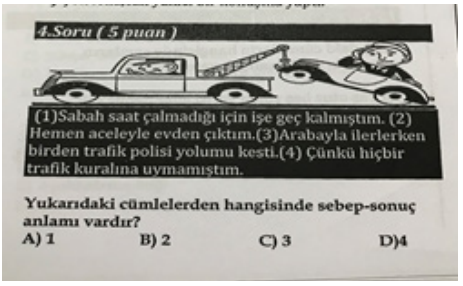
Görsel 1-2. Bilgi düzeyi örnek sorular


SORU 3 5 PUAN
Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme vardır?
A) Uzun uzun bana baktı.
B) Elini açtı ve Allah'a dua etti.
C) Hayatı boyunca hep sadık kaldı.
D) Havasından geçilmiyordu.


13. Kahramanları genellikle hayvanlar olan, sonunda okuyana bir ders veren kısa olay yazılarına_____ denir.
Yukarıdaki tanımda boş bırakılan yere ne gelmelidir?
A)Hikaye B) FablC) Şiir D) Deyim

Görsel 3-4. Kavrama düzeyi örnek sorular


SORU 8 (5puan)
Aşağıdaki deyimler ile sahip olabilecekleri anlamları eşleştiriniz.
a.Can çıkmayınca huy çıkmamak ( )Çok sinirlenmek
b.Gözü dönmek ( )paylaşmamak
c.Günahını bile vermemek ( )Zamanı boşa harcama
d.Ağzından bal damlamak ( )Davranışlarından vazgeçmemek
e.Vakit öldürmek ( )Tatlı tatlı konuşmak


4.Soru (5 puan)
(1)Sabah saat çalmadığı için işe geç kalmıştım. (2) Hemen aceleyle evden çıktım.(3)Arabayla ilerlerken birden trafik polisi yolumu kesti.(4) Çünkü hiçbir trafik kuralına uymamıştım.
Yukarıdaki cümlelerden hangisinde sebep-sonuç anlamı vardır?
A) 1 B) 2 C) 3 D)4

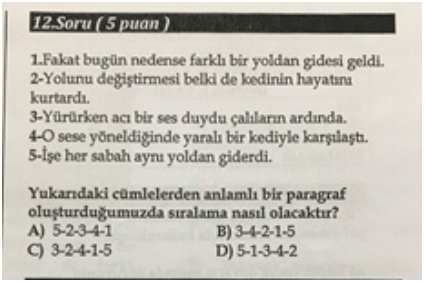
6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. 6. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımı

Bilişsel düzey	f	%
Bilgi	132	46,81
Kavrama	129	45,75
Uygulama	12	4,25
Analiz	2	0,71
Değerlendirme	0	0
Sentez	7	2,48
Toplam	282	100

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında soruların bilişsel düzeyine bakıldığında %46'sı bilgi, %45'i kavrama, %4'ü uygulama, %2'si sentez ve %0,71'i analiz boyutunu ölçmektedir. Değerlendirme düzeyini ölçen soru kullanılmamıştır. Uygulama düzeyi soru örnekleri Görsel 5 ve 6'da gösterilmiştir.

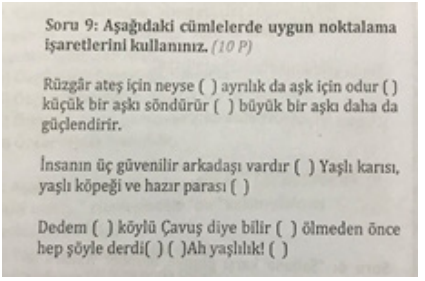
Görsel 5-6. Uygulama düzeyi örnek sorular



12.Soru (5 puan)

1.Fakat bugün nedense farklı bir yoldan gidesi geldi.
2-Yolunu değiştirmesi belki de kedinin hayatını kurtardı.
3-Yürürken acı bir ses duydu çalıların ardında.
4-O sese yöneldiğinde yaralı bir kediyle karşılaştı.
5-İşe her sabah aynı yoldan giderdi.

Yukarıdaki cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturduğumuzda sıralama nasıl olacaktır?
A) 5-2-3-4-1 B) 3-4-2-1-5
C) 3-2-4-1-5 D) 5-1-3-4-2



Soru 9: Aşağıdaki cümlelerde uygun noktalama işaretlerini kullanınız. (10 P)

Rüzgâr ateş için neyse ( ) ayrılık da aşk için odur ( ) küçük bir aşkı söndürür ( ) büyük bir aşkı daha da güçlendirir.

İnsanın üç güvenilir arkadaşı vardır ( ) Yaşlı karısı, yaşlı köpeği ve hazır parası ( )

Dedem ( ) köylü Çavuş diye bilir ( ) ölmeden önce hep şöyle derdi( ) ( )Ah yaşlılık! ( )

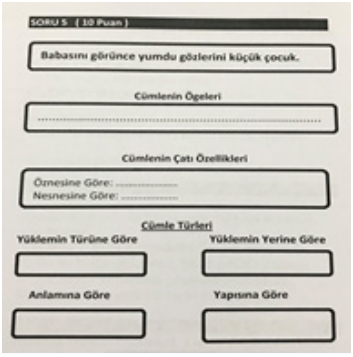
7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir.

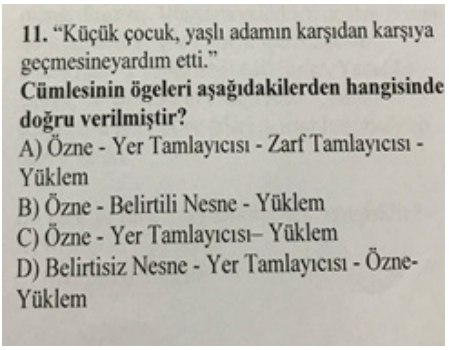
Tablo 12. 7. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımı

Bilişsel düzey	f	%
Bilgi	141	46,22
Kavrama	139	45,57
Uygulama	11	3,61
Analiz	4	1,31
Değerlendirme	2	0,66
Sentez	8	2,63
Toplam	305	100

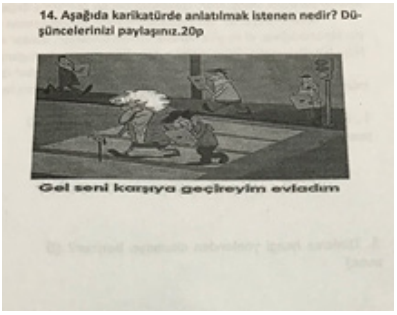
Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 7. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında soruların bilişsel düzeyine bakıldığında %46'si bilgi, %45'i kavrama, %3'ü uygulama, %2'si sentez %1'i analiz, %0,66'sı değerlendirme boyutunu ölçmektedir. Analiz ve değerlendirme düzeyi soru örnekleri Görsel 7, 8, 9 ve 10'da gösterilmiştir.

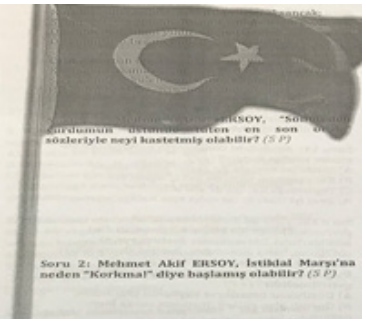
Görsel 7-8. Analiz düzeyi örnek sorular




11. "Küçük çocuk, yaşlı adamın karşıdan karşıya geçmesineyardım etti."
Cümlesinin ögeleri aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?
A) Özne - Yer Tamlayıcısı - Zarf Tamlayıcısı - Yüklem
B) Özne - Belirtili Nesne - Yüklem
C) Özne - Yer Tamlayıcısı– Yüklem
D) Belirtisiz Nesne - Yer Tamlayıcısı - Özne- Yüklem

Görsel 9-10. Değerlendirme düzeyi örnek sorular


14. Aşağıda karikatürde anlatılmak istenen nedir? Düşüncelerinizi paylaşınız.20p
Gel seni karşıya geçireyim evladım



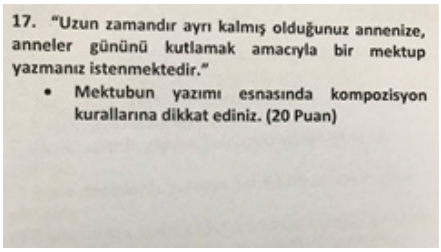
8. sınıf ölçme araçlarındaki sorular bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. 8. sınıf ölçme araçlarındaki soruların bilişsel öğrenme düzeylerine göre dağılımı

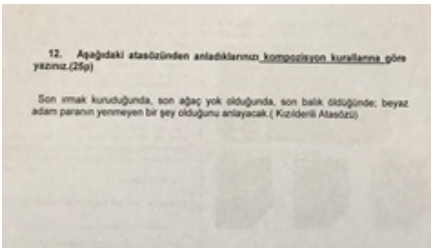
Bilişsel düzey	**f**	**%**
Bilgi	140	45,90
Kavrama	142	46,55
Uygulama	9	2,96
Analiz	9	2,96
Değerlendirme	1	0,32
Sentez	4	1,31
Toplam	305	100

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıflar için hazırladıkları ölçme araçlarında soruların bilişsel düzeyine bakıldığında %46'sı kavrama, %45'i bilgi, %2'si uygulama, %2'si analiz, %1'i sentez ve %0,32'si değerlendirme boyutunu ölçmektedir. Sentez düzeyi soru örnekleri Görsel 11 ve 12'de gösterilmiştir.

Görsel 11-12 Sentez düzeyi örnek sorular


17. "Uzun zamandır ayrı kalmış olduğunuz annenize, anneler gününü kutlamak amacıyla bir mektup yazmanız istenmektedir."

- Mektubun yazımı esnasında kompozisyon kurallarına dikkat ediniz. (20 Puan)


12. Aşağıdaki atasözünden anladıklarınızı kompozisyon kurallarına göre yazınız.(25p)

Son ırmak kuruduğunda, son ağaç yok olduğunda, son balık öldüğünde; beyaz adam paranın yenmeyen bir şey olduğunu anlayacak.(Kızılderili Atasözü)

4. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe dersi ile ilgili öğretmenlerin başarı ölçütü hakkındaki görüşlerinin içerik analizinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersi ile ilgili başarı ölçütleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Türkçe dersi başarı ölçütleri

Tema	Türkçe dersi için başarı ölçütleri	Katılımcılar	n	N	%
1. Dil becerileri	**1.** Sözlü ve yazılı olarak kendini ifade edebilme	$K_{2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 20, 21, 22}$	11	22	50
	2. Dört dil becerisinin iyi olması	$K_{1, 2, 10, 12, 13, 15}$	6	22	28
	3. Sosyal ilişki ve iletişim kurabilme	$K_{3, 4, 5, 6, 22}$	5	22	23
	4. Anlama ve yorumlama yapabilme	$K_{8, 16, 20,}$	3	22	14
	5. Okuduğunu anlayabilme	$K_{5, 6, 16}$	3	22	14
	6. Sorulan sorulara cevap verebilme	$K_{7,}$	1	22	5
	7. Dinleme becerisi kazanabilme	$K_{14,}$	1	22	5
2. Duyuşsal becerilerde İyileşme	**8.** Okuma alışkanlığı kazanabilme	$K_{14, 22,}$	2	22	9
	9. Türkçe dersine karşı ilgi ve tutumu iyileştirebilme	$K_{13, 18}$	2	22	9
	10. Ahlaki değerlerle uyumlu yaşama	$K_{21,}$	1	22	5
3. Program kazanımlarına erişme	**11.** Öğretim programının kazanımlarına erişme	$K_{17, 18}$	2	22	9
	12. Öğrencinin sahip olduğu yeterliklerin üstüne çıkabilme	$K_{9, 19,}$	2	22	9

Türkçe dersinde öğretmenlere göre öğrencilerin başarı ölçütlerinin '3 ana tema, 12 alt tema' altında toplandığı; bunların da dil becerilerinde 'yetkinlik, duyuşsal becerilerde iyileşme ve program kazanımlarına erişme' olmak üzere üç ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Dil becerilerinde yetkinlik

Öğretmenler, öğrenciler için dil başarı ölçütünün özellikle sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edebilme yeterliği olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretmenlerden 18'i, öğrencilerin bağımsız olarak duygu ve düşüncelerini doğru ve açık bir şekilde ifade etmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenlere göre Türkçe dersi başarı ölçütü, *"Dil becerilerini iyi kullanıp kendi duygu ve düşüncelerini iyi ve anlamlı bir şekilde ifade etmesi benim için başarının ölçütüdür (K_2), Anladığını kendi cümleleriyle sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesi (K_6),* Cümlesini düzgün bir şekilde tamamlayabilmesi (K_7), *İfade gücü (K_{13}), Bildiklerini açık ve anlaşılır ifade eden kendi duygu ve düşüncelerini iyi ifade eden (K_{20}), Kendini yazılı ve sözlü ifade eden bireyler başarılı sayılır (K_{22}) "Sorulan soruya doğru cevap verebilmesi benim için başarı ölçütüdür (K_7), Dinleme, anlama, anladığını doğru ifade edebilme (K_{10}), Dört dil becerisini etkin kullanmasını başarı ölçütü alıyorum (K_{12}), Öğrencilerin dil becerilerini kazanmasını sağlamak(K_{15}), "Kurduğu sosyal ilişki başarının işaretidir (K_3) Çevresiyle iletişim kurabilmesi, yaşadığı sorunlara çözüm bulabilmesi (K_6), Dilin sorunları çözme kaynağı olduğunu bilen bireyler başarılı sayılır (K_{22}) Anlama, yorumlama, ifade yeterliliği (K_8), Okuduğunu doğru yorumlayabilmesi (K_{16}), Kavrama kabiliyeti yüksek (K_{20})…"* Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin geneli Türkçe dersindeki başarıyı, öğrencilerin dört dil becerisini etkili kullanabilme başarısı olarak değerlendirmektedir.

Duyuşsal becerilerde iyileşme

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, *"Kitap okuma kültürünü edinmiş (K_8), Okuma alışkanlığı kazanmış olma (K_{14}), Ahlaki değerleri yaşantılarıyla uyum içerisinde sürdürmeleri (K_{21})…"* ifadeleriyle Türkçe dersinde başarı ölçütünün öğrencilerin duyuşsal becerilerinin iyileşmesi olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlere göre Türkçe dersi öğrencilere okuma alışkanlığı ve ahlaki değerleri kazandırmalıdır. Yani öğrenciler okuma alışkanlığı edinmiş ve toplumun ahlaki değerlerine uygun yaşayabiliyorlarsa Türkçe dersi amacına ulaşmıştır. Okullarda öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal açıdan iyi birey ve insan olmalarını sağlayan derslerden biri de Türkçedir. Öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranış ve tutumları değer olarak algılamalarını ve benimsemelerini Türkçe dersi başarı ölçütleri arasında kabul etmektedir.

Program kazanımlarına erişme

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, *"Kazanımlara ulaşma düzeyi (K_{17}), Edindiği kazanımlar (K_{18})…"* ifadeleriyle Türkçe dersinde başarı ölçütünün öğretim programının kazanımlarına erişme başarı ölçütü olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle birinci ana temadaki dil becerilerinde yetkinlik ile bu tema birbiriyle örtüşmektedir. Fakat bu öğ-

retmenler dil becerilerinden ziyade öğretim programının kazanımlarını öncelemektedirler.

5. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenlerin dört dil becerisini ölçme durumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Türkçe öğretmenlerinin dört dil becerisini ölçebilme durumları

	Dört dil becerisini ölçebilme	**Katılımcılar**	**n**	**N**	**%**
1. Evet	**1.** Dört dil becerisi yeterliliklerini ölçebiliyorum.	$K_{1,\ 7,\ 8,\ 11,\ 12,\ 15,\ 19}$	7	22	32
2. Hayır	**2.** Dört dil becerisini ölçemiyorum.	$K_{3,\ 4,\ 5,\ 6,\ 7\ 13,\ 14,\ 16,\ 18}$	9	22	41
3.Kısmen	**3.** Dilbilgisine odaklandığım için diğer becerileri ihmal ediyorum.	$K_{10,\ 22}$	2	22	9
	4. Konuşma ve dinleme becerisini ölçmekte zorlanıyorum.	$K_{17,\ 20}$	2	22	9
	5. Yazılı değerlendirmeler bütün becerileri ölçemiyor.	$K_{9,}$	1	22	5
	6. Dinleme becerisini ölçemiyorum.	$K_{10,}$	1	22	5
	7. Okuma ve yazma becerilerini ölçebiliyorum.	$K_{2,}$	1	22	5
	8. Konuşma ve yazma becerisini etkinliklerle ölçüyorum.	$K_{14,}$	1	22	5

Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi öğretmenlerin görüşlerine göre evet, hayır ve kısmen olmak üzere 3 ana tema ve 8 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Evet, ölçebiliyorum

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 7'si, *"Hepsi aynı düzeyde olmasa da ölçebiliyorum (K_1) Okuma, dinleme, konuşma, yazma alanlarında farklı noktalara dikkat ederek yeterliliklerini ölçüyorum (K_7), …"* ifadeleriyle dört dil becerisini ölçebildiklerini belirtmişlerdir. Dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak bütünselliğini dikkate alarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarını buna göre gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Hayır, ölçemiyorum

Uygulamaya katılan öğretmenlerden 9'u, öğrencilerin dört dil becerisini ölçemediğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin ön öğrenme farklılıkları "Öğrencinin *hazırbulunuşluğu veya farklı sebeplerden ötürü dil becerileri yeterliği tamamen ölçülemiyor (K_{14}), Ölçemiyoruz (K_5),"*; program kazanımlarının çokluğu ve belirsizliği, "*B*ütün yeter*liklerin bize sunulan müfredat dâhilinde ölçülmesi mümkün değil (K_{11})"* gibi nedenlerle

dört dil becerisini tam anlamıyla ölçemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle konuşma, dinleme ve yazma dil becerilerini ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Bir alt kategori olan kısmen ölçebiliyorum başlığı altında bunun nedenlerini belirtmişlerdir.

Kısmen ölçebiliyorum

Uygulamaya katılan 7 öğretmen, *"Gramere daha fazla ağırlık gösterdiğimiz zaman diğer alanlarda yeterli olamıyoruz (K_{10})*, Gözlemim sahada dilbilgisi, okuma üzerinde çok durulup yazma ve konuşmaya üvey evlat muamelesi yapılmaktadır *(K_{22})*, Özellikle konuşma ve dinleme becerisinin ölçümünde sorunla karşılaşıyoruz (K_{17}), *Dinleme ve konuşmaya yönelik yeterlilikleri ölçmekte yetersiz kalıyoruz (K_{20})…"* ifadeleriyle öğretmenler ölçme ve değerlendirme çalışmalarında daha çok dilbilgisi ve okumaya ağırlık verdiklerini ve bu nedenle dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde yeteri kadar ölçme ve değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir.

6. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili öğrencilerin hangi dil becerileri değerlendirmeyi önceliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ölçmede önceledikleri dil becerileri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin ölçmede önceledikleri dil becerileri

	Ölçülmesi gereken en önemli beceriler	**Katılımcılar**	**n**	**N**	**%**
1. Dört dil becerisi	**1.** Dört dil becerisi ölçülmelidir çünkü hepsi önemlidir.	$K_{10, 12, 14, 17, 18, 19, 22}$	7	22	32
2. Anlatma becerileri	**2.** Konuşma ve yazma çünkü iletişim kurmayı sağlar.	$K_{1, 4, 11, 13, 16, 21}$	5	22	28
	3. Konuşma çünkü sosyal ilişkiler için iletişim kurmayı sağlar.	$K_{3, 5, 6, 9, 20}$	5	22	23
3. Anlama becerileri	**4.** Okuma becerisi öncelikli ölçülmeli çünkü öğrenmenin temelidir.	$K_{14,15}$	2	22	9
	5. Okuma ve dinleme becerileri ölçülmelidir çünkü öğrenme bunlarla gerçekleşir.	$K_{15,}$	1	22	5
	6. Dinleme ölçülmelidir çünkü diğer becerilerin temelidir.	$K_{7, 11}$	1	22	9
4. Dilbilgisi	**7.** Dilbilgisi ölçülmelidir çünkü duygu ve düşüncelerin dilbilgisine uygun ifade edilmesi gerekir.	$K_{20,}$	1	22	5
	8. Dilbilgisi yeterliliği daha az önemlidir	$K_{19, 22}$	2	22	9
5.Okuryazarlık becerileri	**9.** Okuma ve yazma çünkü anlama ve kavramayı geliştiriyor.	$K_{2,}$	1	22	5

Türkçe dersinde ölçülmesi gereken en önemli becerileri öğretmenlerin görüşlerine göre dört dil becerisi, anlatma becerileri, anlama becerileri, dilbilgisi ve okuryazarlık becerileri olmak üzere 5 ana tema ve 9 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Dört dil becerisi

Uygulamaya katılan öğretmenlerden 7'si, öğrencilerin dört dil becerisinin ölçülmesi gerektiğini ve hepsinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, *"Tüm dil becerilerini değerlendirmek önemli. Çünkü hepsini etkin bir şekilde kullanmak gerekir (K_{12}), Önem sırası birbirinden çok ayrışmıyor (K_{14}), Okuma, yazma, konuşma dinleme hepsi. Çünkü hepsi bir bütüne hizmet eder (K_{18}), Tüm becerilerin birbirini etkilediği ve günlük hayatta kullanıldığı için aynı ölçüde değerli bulurum (K_{22})..."* Konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin hepsi bireyin hayatında etkin kullandığı beceriler olduğundan birey yaşamında bu becerileri kullanmaya ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

Anlatma becerileri

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 11'i, *"Konuşma ve yazma becerilerini değerlendirebilmek daha önemlidir. Bu beceriler öğrencinin iletişim gücünü arttırır ve onun yaşamında mutlu olmasını sağlar (K_1), Konuşma ve yazma bence daha önemli. Konuşma becerisi hayatın her aşamasında -karşındaki birine kendini düzgün anlatabilme, düşüncelerini uygun kelimelerle aktarma açısından- önemli. Yazma becerisinin de aynı oranda önemli olduğunu düşünüyorum(K_{13}), "Konuşma becerilerini değerlendirmek önemlidir. Çünkü bireyi hayata hazırlayan en önemli unsurdur. (K_3) Konuşma becerisi çok önemlidir. Çünkü her zaman kendini ifade etmek kurtarıcı niteliktedir.(K_5)…"* ifadeleriyle özellikle konuşma becerisinin iletişim kurmayı sağladığı ve günlük yaşamımızda sık kullanıldığı ifade edilmiştir. İfade edici becerilerin önemine dikkat çekmiştir.

Anlama becerileri

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 4'ü, *"Kendini doğru ifade edebilmenin birinci kuralı iyi dinleme (K_7), Birinci sıraya bir tanesini koymam gerekirse okuma becerisi derim. Okuma becerisi diğer becerilere doğrudan etki yapabiliyor (K_{14})..."* ifadeleriyle okuma ve dinlemenin yani anlama becerilerinin diğer becerilerin temeli olduğunu belirtmişlerdir.

Dilbilgisi

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 3'ü*"Dilbilgisinin görece daha az önemli olduğunu düşünüyorum (K_{19}), Dilbilgisi dışında diğer becerileri aynı ölçüde değerli bulurum (K_{22})…"* ifadeleriyle dilbilgisi öğretiminin temel becerilerinin önüne çıkarılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okuryazarlık becerileri

Bir öğretmen *"Okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek daha iyidir (K_2). "* ifadesiyle okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

7. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili bütün bilişsel düzeylerde soru yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bilişsel öğrenme düzeylerine uygun soru yazabilme durumları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin bilişsel öğrenme düzeylerine uygun soru yazabilme durumları

	Bilişsel düzeylere uygun soru yazabilme	**Katılımcılar**	**n**	**N**	**%**
1. Evet	**1.** Bütün bilişsel düzeylere uygun soru yazabiliyorum.	$K_{1, 2, 7, 16, 19}$	5	22	23
	2. Açık uçlu sorularla öğrencilerin değerlendirme düzeyini ölçüyorum.	K_{10}	1	22	5
2. Hayır	**3.** Bilgi ve kavrama düzeyine yönelik soru yazabiliyorum.	$K_{10, 12, 13, 15, 20}$	5	22	23
	4. Bütün bilişsel basamaklara uygun soru yazmak için yeterli değilim.	$K_{11, 12, 13, 20}$	4	22	19
	5. Bütün bilişsel düzeylere uygun soru yazmaya çalışırım.	$K_{7, 9, 17}$	3	22	14
	6. Dil becerilerinin hepsi için ve her düzeyde soru hazırlamak zordur.	$K_{5, 6}$	2	22	9
	7. Kazanımlarla uyumlu soru yazmak zordur.	K_{18}	1	22	5
3. Üst düzey soruların güçlüğü	**8.** Sentez ve değerlendirme düzeyinde soru yazmakta zorlanıyorum.	$K_{19, 21,}$	2	22	9
	9. Sentez soruları, yazılı olduğu için değerlendirmede zaman alıyor.	$K_{8, 21}$	2	22	9
4. Öğrenci yeterlikleri	**10.** Öğrenci seviyesine göre soru hazırlamak zordur.	K_{16}	1	22	5
	11. Öğrencilerin bilişsel yetersizliği nedeniyle üst düzey bilişsel soru sormuyorum.	$K_{14, 15}$	2	22	9

Türkçe dersinde öğretmenlerin bilişsel düzeylerde soru yazabilme durumları öğretmenlerin görüşlerine göre evet, hayır üst düzey soru yazmanın güçlüğü ve öğrenci yeterlikleri olmak üzere 4 ana tema ve 11 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Evet, bilişsel düzeylere uygun soru yazabilirim

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 6'sı *"Evet yazarım (K_{16}) Yazarım ancak sentez ve değerlendirme basamağında soru yazmak biraz zorlayıcı (K_{19})…"* ifadeleriyle bütün bilişsel düzeylere uygun soru yazabildiklerini ifade etmişlerdir.

Hayır, bilişsel düzeylere uygun soru yazamam

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 12'si *"Her düzeyde soru yazmam. Daha çok anlama ve kavrama düzeyinde sorular yazarım (K_{12}), Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak bilgi, kavrama, anlama düzeyinde sorular yazabiliyorum (K_{15}), Daha çok bilgi düzeyinde sorular hazırlar ve bildiklerinden hareketle örnekleme, karşılaştırma, eşleştirme, yorumlama yeteneklerini ölçen sorular hazırlarız (K_{20}), Yazamam. Bu konuda eğitim almam gerektiğini düşünüyorum. (K_{11})…" ifadeleriyle* bilişsel düzeyin daha çok bilgi ve kavrama düzeylerinde sorular yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin soru yazma konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Yetersizlikten dolayı bütün bilişsel düzeylerde soru yazamayan öğretmenler, gerçekte bu yetersizliklerini program kazanımlarının çokluğu ve belirsizliğine bağlamışlardır.

Üst düzey soruların güçlüğü

Öğretmenlerin 3'ü *"Her düzeyde ölçülebilecek sorular hazırlamakta yetersiz kalıyorum (K_{20}), "Genelde sentez düzeyinde soru yazdığımda zorlanırım. Çünkü sorunun cevaplanması iyi bir okuma uğraşısının varlığını gerektirir (K_{21}), Bu konuda bizi zorlayan şey kompozisyon, anlatım sorularını okuyup değerlendirme kısmı diyebiliriz (K_8), …"* ifadeleriyle sentez düzeyinde soru yazmanın ve değerlendirilmesinin onları zorladığını belirtmişlerdir.

Öğrenci yeterlikleri

Öğretmenlerin 3'ü *"Öğrenci seviyelerine göre soru hazırlamak zorlayıcı bir nedendir (K_{16})."* ifadesiyle bilişsel düzey soru hazırlamayı etkileyen bir durumunda öğrenci seviyesi olduğunu vurgulamıştır.

8. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili eleştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik görüşlerinin incelenmesinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ölçme durumları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ölçme durumları

	Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçme	**Katılımcılar**	**n**	**N**	**%**
1. Evet	**1.** Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçebiliyorum.	$K_{1, 5, 6, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21}$	10	22	46
	2. Kompozisyon sorusu ile eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçerim.	$K_{8, 22}$	2	22	9
	3. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi yorumlayıcı sorularla ölçerim.	$K_{7, 14}$	2	22	9
	4. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sınavlar yerine etkinliklerle ölçerim.	$K_{9,}$	1	22	5
2. Hayır	**5.** Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçemiyorum.	$K_{3, 10, 13, 19}$	4	22	19
	6. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, çoktan seçmeli sorularla ölçülemez.	$K_{13,}$	1	22	5
3. Kısmen	**7.** Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kısmen ölçebiliyorum.	$K_{2, 4, 18}$	3	22	14

Türkçe dersinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçme durumları öğretmenlerin görüşlerine göre evet, hayır ve kısmen olmak üzere 3 ana tema ve 7 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Evet, ölçebiliyorum

Uygulamaya katılan öğretmenlerden 10'u, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçebildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, *"Yazma ve konuşma becerileriyle ilgili yaptığım sınavlarda eleştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebiliyorum (K_{15}), Eleştirici ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçebilecek sorular hazırlıyorum (K_{20}), Özgün olabilecek, hayatla bağlantılı sorular sorarak onların özgün ve eleştirel düşünmesini isterim (K_{21})…"i-fadeleriyle* eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini hazırladıkları sorularla değerlendirdiklerini vurgulamışlardır.

Hayır, ölçemiyorum

Uygulamaya katılan öğretmenlerden 4'ü, *"Genellikle bilgiyi ölçme yaptığımız için çocuklar fazla eleştirel ve yaratıcı düşünme yapamıyorlar (K_{10}) Paragraf soruları dahi önümüze sürülen dört seçenekli bir düşünmeye zorluyor çocukları bu da eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi yok ediyor (K_{13})…"* ifadeleriyle bilgi düzeyi sorularıyla ve çoktan seçmeli soru tipiyle eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ölçülemediğini vurgulamışlardır.

Kısmen ölçebiliyorum

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, *"Eleştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini daha çok kompozisyon sorusu ile ölçebildiğimizi düşünüyorum (K_{8}), Bu durumu genellikle son sordu-*

ğum soruda yaratıcı yazma çalışmalarında yapabiliyorum. Buna rağmen öğrencilerin nefret ettiği soru olmayı başarıyor (K_{22})… " ifadeleriyle kompozisyon soru tipi ile yazma çalışması altında yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kısmen de olsa ölçebildiklerini belirtmişlerdir. *"Eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlik ve değerlendirmelerine ders içinde yer veriyorum (K_{16})."* ifadesiyle etkinliklerle yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi değerlendirmektedir.

9. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili öğrencileri başarı açısından puanlamaları ve bu puanların öğrencilerin dil becerilerini gerçekten yansıtması için ne türlü ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Türkçe dersi puanlamalarının gerçekliği yansıtma durumları

	Sınavların güvenilirliği öğrencilerin gerçek başarısını	**Katılımcılar**	**n**	**N**	**%**
1.Yansıtmaz	**1.** Puanlamalar öğrencilerin dil becerilerini yansıtmaz.	$K_{1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 20, 22}$	10	22	45
	2. Puanlamalara derslere öğrencinin katılımı etkiler.	$K_{7, 9}$	2	22	9
	3. Puanlamalara öğrencilerin davranışları etkiler.	K_{14}	1	22	5
2.Kısmen yansıtır	**4.** Puanlamalar öğrencilerin dil becerilerini kısmen yansıtır.	$K_{14, 15, 18, 19.}$	4	22	19
	5. Konuşma becerisi ile ilgili ölçme araçlarına ihtiyaç var.	$K_{3', 5, 6, 20, 21, 22.}$	6	22	28
	6. Becerilere dayalı sınavlar yapılmalıdır.	$K_{10, 12, 14, 15, 22}$	5	22	23
3.Çok yönlü ölçme ve değerlendirme araçları kullanma	**7.** Süreç değerlendirme (gözlem, proje, performans) yapılmalıdır.	$K_{13, 16, 17, 19.}$	4	22	19
	8. Farklı ölçme araçlarına dayanan puanlamalar gerçeği yansıtır.	$K_{8, 20}$	2	22	9
	9. Nesnel ve kullanışlı ölçme araçlarına ihtiyaç var.	$K_{1, 7}$	2	22	9
	10. Açık uçlu sorular sorulmalıdır.	K_{4}	1	22	5
	11. Puanlamalar için dereceli puanlama anahtarları kullanılmalıdır.	K_{13}	1	22	5

Türkçe dersinde öğrencilerin sınav puanlarının gerçekliği yansıtma durumları öğretmenlerin görüşlerine göre yansıtmaz, kısmen yansıtır ve alternatif değerlendirmelerin gerekliliği olmak üzere 3 ana tema ve 11 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Yansıtmaz

Uygulamaya katılan öğretmenlerden 13'ü, puanlamaların öğrencilerin dil becerilerini yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, *"Hayır, yansıtmaz. Çünkü sınavlarda her dil becerisine yönelik soru yok (K_{12}), Yazılı sınav puanlamaları öğrencilerin gerçek dil becerilerini yansıtmakta kesinlikle yetersiz kalır (K_{21}), Hiçbir ölçme aracı bu durumu tam olarak ölçemez. Verdiğimiz puanlar duygusallıkla verilebiliyor (K_{22})..."* gibi ifadelerle kullanılan ölçme araçlarının sınırlılığı, beceriye dönük uygulamaların olmaması nedeniyle verdikleri puanların öğrencilerin dil becerilerini yansıtmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, *"Öğrencinin davranışları ve sorumluluk becerisi, verdiğim puanlara etki ediyor (K_{14})."* ifadesiyle öğrenci hakkındaki olumlu kanaatinin de Türkçe akademik başarı puanına etki ettiğini belirtmesi, öğrencilere verilen notların gerçeği yansıtmadığına dair bir diğer bulgudur. Öğrencilerin dil becerilerindeki başarıları tek bir ölçme aracı ile belirlenemez.

Kısmen yansıtır

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 4'ü, *"Tam anlamıyla olmasa da dil becerilerini ölçmeye yönelik olduğu için kısmen yansıtıyor (K_{14}) Yapılan sınavların çocukların gerçekten tamamen dil becerilerini yansıttığını düşünmüyorum (K_{15})…"* ifadeleriyle puanların tam anlamıyla öğrencinin dili kullanım becerisini yansıtmadığını vurgulamışlardır.

Çok yönlü ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı

Uygulamaya katılan öğretmenlerin 18'i, *"Sözel ve soyut ölçme araçları kullanılmalıdır (K_3), Konuşma becerisi ile ilgili ölçme araçları kullanmak gerekir (K_5), Konuşma etkinliklerine sıkça yer verilmelidir (K_{20})…"* ifadeleriyle konuşma becerisi ile ilgili ölçme araçlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. "Çocuğa bire bir konuşma, dinleme, yazma, okuma sınavı ve uygulaması yapmamız gerekir (K_{10}), *Her beceriyi ayrı ölçmek büyük fayda sağlar (K_{15}), Çocuklara uygulama yapabilecekleri dil becerilerini,* günlük hayatta kullanabilecekleri ölçme araçlarını kullanmak gerekir (K_{22})… " ifadeleriyle her beceri için özel olarak uygulama sınavlarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sınavlar öğrencilerin sadece bilgi değil edim becerilerini de ortaya koyabilmelidir. *"Farklı ölçme araçları kullanmalıyız. Rubrik, kontrol listesi, gözlem formları, performans ölçekleri işe koşulmalıdır (K_{17}) Kazanım değerlendirme formları, gelişim dosyalarının kullanılması gerekir(K_{22})…"* ifadeleriyle öğretmenler dil öğrenme sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu yaklaşımlar konusunda kendilerinin de yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını kullanmakla beraber çok yönlü ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel olarak dil yeterliklerini tam anlamıyla ortaya koymak için tamamlayıcı ölçme araçları; rubrik, kontrol listesi, gözlem formları, performans ölçekleri kazanım değerlendirme formları, gelişim dosyalarını kullanmanın önemli olduğunun bilincindedirler.

Sonuç ve Tartışma

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan 67 ölçme aracı, dil becerileri, soru türleri ve soruların bilişsel düzeyleri açısından üç boyutta incelenmiştir.

Dil becerileri boyutunda; ölçme araçlarında daha çok okuduğunu anlama becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Oransal olarak bakıldığında okuma becerisinin ardından dilbilgisi konuları ile ilgili sorular ölçme araçlarında yer almıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe dilbilgisi sorularının yapılan sınavlarda arttığı belirlenmiştir. Bu durum, liselere giriş sınavına hazırlık ve dilbilgisi konularının öğretim programında gittikçe artmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin yazma becerisinin ölçülmesine yönelik az da olsa sorulara yer verilmiştir. Çünkü yazma becerisi, yazılı anlatım çalışması gerektirir ve elde edilen ürünler üzerinden değerlendirilir. Bu yüzden her sınavda bir soruya yer verilmesi doğaldır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin sınavlarda okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi önceledikleri, yazma becerisini ölçerken yazılı anlatım çalışması yaptırdıkları belirlenmiştir. Okulda kullanılan sınav formlarında dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik bir soru görülmemiştir. Öğretmenler Türkçe dersini okuma, yazma ve dilbilgisini öğretme süreci olarak düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin, eğitim sürecinde buna odaklandıklarından dinleme ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yer vermediklerinden anlaşılmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme çalışmalarını doğrudan değil, sınıf içerisindeki öğrencilerin edimlerine ve/veya derse katılma durumlarına göre bir kanaat notu olarak değerlendirmeye dolaylı olarak yansıttıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, sınavlarını geleneksel yaklaşımla hazırladığı tespit edilmiş ve bu sınavlarda en çok test/çoktan seçmeli soru türünü kullanmışlardır. Sınıf düzeyi ilerledikçe bu soru türünün ölçme araçlarındaki oranı da artmaktadır. Liselere ve üniversitelere geçişte kullanılan soru türünün çoktan seçmeli olması dolayısıyla öğretmenlerin bu soru türünü tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca kullanışlı ve puanlamasının kolay olması da sık kullanılma nedeni olabilir.

Öğretmenlerin hazırladıkları sınavların daha çok öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyini ölçtüğü görülmüştür. Bu çalışmada incelenen sorular öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez üst düzey bilişsel düzeyinin ölçülmesinde yetersizdir. Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları ölçme araçları üst düzey bilişsel becerileri ölçmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem soru hazırlama konusunda yeterliklerinden hem de öğrencilere kolay soru sunarak yüksek başarı puanı verme kaygısından kaynaklanmış olabilir. Bu durumun ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre sınavlar Türkçe dersi için başarı ölçütleri, dört dil becerisini ölçebilme durumları, ölçülmesi gereken en önemli beceriler, bilişsel düzeylere uygun soru yazabilme, eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerilerini ölçme durumları ve sınavların güvenirliği açısından altı boyutta incelenmiştir.

Türkçe öğretmenleri için Türkçe dersinin başarı ölçütü öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleridir. Bununla birlikte öğrencilerin günlük hayatlarında, iletişim kurabilme becerilerine sahip olması da önemlidir. Öğretmenler, Türkçe derslerindeki sınav başarısından önce öğrencilerin dili sosyal ilişkiler için kullanabilme yeterliğine erişmiş olmasını beklemektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin geneli Türkçe dersindeki başarıyı, öğrencilerin dört dil becerisini etkili kullanabilme başarısı olarak değerlendirmektedir. Oysa öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları ölçme araçlarında okuma, yazma ve dilbilgisine yönelik soruların olduğu; dinleme ve konuşma becerisini ölçmeye yönelik sorulara yer vermedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, Türkçe dersinde öğrencilerinin dört dil becerisindeki yeterliklerini değerlendirmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Buna rağmen kullandıkları ölçme araçlarında, bu durumun öyle olmadığı belirlenmiştir. Dinleme, konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme çalışmalarına doğrudan değil, sınıf içerisindeki öğrencilerin edimlerine göre değerlendirdikleri, dolaylı ölçme yaklaşımı kullandıkları; bunun da sistematik ve güvenilir ölçütlere göre yapılmadığı anlaşılmaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenlerden birkaçı Türkçe dersinde başarı ölçütünün öğretim programının kazanımlarına erişim olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle dil becerilerinde yetkinlik ile bu program kazanımlarına erişme birbiriyle örtüşmektedir. Fakat bu öğretmenler dil becerilerinden ziyade öğretim programının kazanımlarını öncelemektedirler.

Uygulamaya katılan bazı öğretmenler Türkçe dersinde başarı ölçütünün öğrencilerin duyuşsal becerilerinin iyileşmesi olarak görmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması ve toplumun ahlaki değerlerini edinmesi Türkçe dersinin başarı ölçütleri arasında gösterilmiştir. Değerler eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak toplumun okuldan beklentisinin yansımasıdır. Edebi metinlerle insanın "terbiye edilmesi" gerektiği fikri kabul gören yaygın bir kanattır. Çalışmalarında toplumun okuldan bu beklentisini ifade etmiştir (Karatay, 2011 ve Karatay vd., 2015). Ayrıca Türkiye'deki kitap okuma oranlarının istenilen düzeyde olmaması ve toplum-medya-aydınların bu yetersizliği dile getirmesi dolayısıyla bu alışkanlığı kazandırmanın okulların sorumluluğunda olduğunu düşünen Türkçe öğretmenleri okur bir toplum yetiştirmeyi yani öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı Türkçe dersinin birincil hedefleri arasında kabul etmektedir.

Öğretmenlerin dört dil becerisini ölçebilme ile ilgili görüşleri incelendiğinde konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin tam anlamıyla ölçülemediği bazı becerilerin ihmal edildiği belirlenmiştir. Üstelik ölçme araçlarına bakıldığında dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik soruların olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler de bu gerçekliğin farkındadır. Fakat bunu ölçemediklerini belirtmişlerdir. Uy-

gulamaya katılan bazı öğretmenler dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak bütünselliğini dikkate alarak ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmakta olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ölçme araçları incelendiğinde dinleme ve konuşma becerisini ölçmeye yönelik bir soruyla karşılaşılmamıştır.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin geneli, öğrencilerin dört dil becerisini ölçemediğini belirtmiştir. Öğretmenler özellikle konuşma, dinleme ve yazma dil becerilerini ihmal ettiklerini, bunun nedenini bu alanlarda ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin iyi olmamasına bağlamışlardır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin ön öğrenme farklılıklarının ölçme faaliyetlerini etkilediğini; program kazanımlarının çokluğu ve belirsizliği gibi nedenlerle bütün dil becerilerini ölçemediklerini belirtmişlerdir. Bundan önceki araştırmalarda da programdaki kazanımların çokluğu nedeniyle öğretmenler, ölçme ve değerlendirmeye yeteri kadar yer vermediklerini belirtmişlerdir (Alaz ve Yarar, 2009; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Demirdelen ve Yapıcı, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Program kazanımlarının az, daha açık ve anlaşılır olması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini kolaylaştırabilir.

Öğretmenler, hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok dilbilgisi ve okuma becerisini ölçmeye ağırlık vermektedirler. Çünkü bir üst eğitim kurumuna geçiş sınavlarında okuduğunu anlama ve dilbilgisi soruları yer almaktadır. Bundan dolayı öğretmenler sınavlarda daha çok bu beceri ve bilgi alanını ölçen sorulara yer vermektedir.

Öğretmenlerin girdikleri derslerdeki öğrenci sayıları ve sınıftaki öğrencilerin aynı düzeyde olmaması ölçme ve değerlendirmeyi etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesi zaman aldığından öğretmen kanaat notuyla değerlendirmeyi tercih etmektedir. Ayrıca yazma becerisi çalışmaları öğretmene sınıf dışı iş yükü getirmesi, okuyup değerlendirmesinin zaman alması nedeniyle tercih edilmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu bilişsel düzeylere uygun soru yazamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bilişsel düzeylere uygun soru yazabilme durumlarına bakıldığında bütün bilişsel basamaklara uygun soru yazmak için yeterli olmadıklarını ve hazırladıkları soruların bilgi ve kavrama düzeyine yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden ölçme araçlarında da bu bilişsel seviyedeki sorular çoğunluktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçebildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kompozisyon ve düşünmeyi yorumlayıcı sorularla eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçme gayreti içindedir. Öğretmenlerin bir kısmı da, bilgi düzeyi sorularıyla ve çoktan seçmeli soru tipiyle eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ölçülemediğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin genel olarak ölçme araçları incelendiğinde üst düzey soru yazmakta zorlandıkları analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi sorularının azlığından anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bilişsel düzeye uygun soru hazırlamayı etkileyen bir durum olarak öğrenci seviyesini neden olarak belirtmiş olsalar da bundan önceki araştırma bulgularına göre de onların

ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklikleri olduğu bilinmektedir (Adıyaman, 2005; Çalık, 2007; Kaya ve Ersoy, 2007; Maden ve Durukan, 2011; Mentiş-Taş, 2007; Metin ve Demiryürek, 2009; Özdaş vd., 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) Uzun yıllardır alanyazında yapılan çalışmalarda ifade edilen bu yetersizlik giderilememiş ve halen bir sorun olarak çözüm beklemektedir. Bu durum özenle ele alınmalı ve bu sorunun çözümü için eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli, Türkçe dersi ile ilgili öğrencilere verilen puanların onların dil becerilerindeki düzeyleri yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bunun bir nedeni olarak Türkçe dersi için kullanılan ölçme araçlarının sınırlılığı ve beceriye dönük uygulamaların olmamasını göstermişlerdir. İkinci neden olarak öğretmenlerin öğrenci hakkındaki kanaatlerinin Türkçe akademik başarı puanına etki etmesini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ile daha önceki araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde okul sınavlarında öğrencilere verilen notların gerçeği yansıtmadığı söylenebilir (Yıldırım, 2006). Okullarda yapılan Türkçe dersine yönelik sınavların sadece kapsam geçerlikleri değil aynı zamanda güvenirliklerinin de düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, bir üst eğitim kurumlarına geçişte merkezi sınavlardan vazgeçilmesi mümkün görünmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamına yakını, her beceri için özel olarak uygulama sınavlarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma, yazma ve dinleme dil becerilerini ölçmeye dönük uygulamalı sınavların olmaması ve en azından bunları süreç içinde değerlendirmeye yönelik gözlem, proje, performans vb. araçların kullanılmaması gibi nedenlerle verilen puanların, tam anlamıyla dil becerilerinin düzeylerini yansıttığı söylenemez. Öğretmenler çoklu değerlendirme yerine geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı yeğlemektedirler. Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı seviyelerini ortaya çıkarmada çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını yeterince uygulamamaktadırlar. Metin ve Demiryürek (2009)'in yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin, bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yetersiz olması, sınıfta disiplinin sağlanamaması, maliyetin yüksek olması gibi sebeplerden etkili bir ölçme ve değerlendirme yapamadıkları belirlenmiştir. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz (2017) Öğretmenler süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulamalarında yer vermemekte ve programlarda öne çıkartılan tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarını çok da tercih etmemektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sürdürdüğü bu bulgulamalar alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Akata, 2009; Aktürk, 2012; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Göçer, 2018; Karadüz, 2009; Metin ve De-

miryürek, 2009; Yıldırım, 2006; Yiğit ve Kırımlı, 2014). Bu araştırmada öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını kullanmakla beraber çok yönlü ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, genel olarak dil yeterliklerini tam anlamıyla ortaya koymak için tamamlayıcı ölçme araçları; rubrik, kontrol listesi, gözlem formları, performans ölçekleri, kazanım değerlendirme formları, gelişim dosyalarını kullanmanın önemli olduğunun bilincindedirler.

Ölçme araçları ve öğretmen görüşlerine göre yapılan bu araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi ve uygulamalarının eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren kurumların ölçme ve değerlendirme, alan eğitimi ile ilgili dersleri daha işlevsel yapılandırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerini hizmet içi eğitim, seminer, kurs ve konuya özel eğitimlerle desteklemesi gerekir.

Kaynakça

Adıyaman, Y. (2005). İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Akata, A. (2009). Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. Eğitim Yönetimi, (26), 169-178.

Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Canbulat M., Bıçak B. ve Uyumaz G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. International Journal of Languages' Education and Teaching (5) 1, 462-477.

Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Tekindal S. (ed.). Ankara. Pegem Akademi.

Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.

Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26/3, 87-96.

Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13, 267-285.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. BEÜ-SBE Dergisi, 7(1), 194-210.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXII(1), 189-210.

Karatay H. (2011) Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6/1, 1439-1454.

Karatay, H., Destebaşı F., ve Demirbaş M.(2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS II, 123-140.

Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçları Üzerine Bir Değerlendirme, 2. Uluslararası Dergi Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu, Giresun s. 76-87.

Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 1-9.

Kaya, E. ve Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. Millî Eğitim, 190, 212-233.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mentiş Taş, A. (2007). "Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim Programına ve İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2018, 31 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 30318). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180131-3.htm

Özdaş, A., Tanışlı, D., Yavuzsoy Köse, N. ve Kılıç, Ç. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin görüşleri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.

Şimşek H (2009). Methodical problem in the researches of educational history. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 42(1), 33-51.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. International Journal of Social Science, (28), 513-523.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim-Online, 6 (2), 204-212.

Yıldırım, A. (2006). İlköğretim okulları ikinci kademede ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler: Diyarbakır ve Elazığ ili örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (3), 1621-1639.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (717-736)

İLKOKUL VE ORTAOKULDA DİSLEKSİ RİSKİ TAŞIYAN ÖĞRENCİLERİN ORANI VE BAZI KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine BALCI[1]

Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, emine.balci@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1994-6819.

Geliş Tarihi: 29.04.2019 **Kabul Tarihi:** 09.12.2019

Öz: Disleksi en sık görülen öğrenme güçlüklerinden biridir. Dünya üzerinde oranı % 2-10 arasında olmakla beraber bu oran bazı ülkelerde %20'ye kadar çıkabilmektedir. Türkiye'de ise disleksili bireylerin normal bireylere oranını ortaya koyan çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle bu çalışmanın, Türkiye'deki disleksinin varlığı ve özelliklerini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, disleksi riski taşıyan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamındaki oranını belirlemek ve bu öğrencileri bazı karakteristik özelliklere göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Ankara ili Kalecik ilçesinde öğrenim gören bütün ilkokul ve ortaokul öğrencileri değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve ilkokul, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin listesi elde edilmiştir. Kalecik ilçesinde var olan 6'sı ilkokul, 6'sı ortaokul olmak üzere 12 okulda taramalar yapılmıştır. Toplam 1175 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin okumaları öncelikle öğretmenleri tarafından ardından araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Sonrasında Rehberlik Araştırma Merkezi çalışmayla ilgili bilgilendirilmiş ve bütün öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından görevlendirilen dört uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler; araştırmacı tarafından ulusal ve uluslar arası literatür taranarak geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem Formu ve Rehberlik Araştırma Birimi tarafından hazırlanan ve kurum uzmanları tarafından uygulanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Belirleme Formu' kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma beş ay sürmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi, yüzde ve frekans kullanılarak çözümlenmiş ve dokuz alt başlıkta incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı, bu öğrencilere ait cinsiyet bilgileri, sınıf seviyeleri, el tercihi, ailesinde okuma problemi yaşayan başka bireylerin varlığı, öğretmenleri tarafından teşhis edilmiş dikkat eksikliğinin varlığı, konuşmaya başlama yaşı, derslerinin ortalamaları ve ilgi duydukları alanlara ait bilgilere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, disleksi oranı, disleksili öğrenci.

PERCENTAGE AND SOME CHARACTERISTIC OF DYSLEXIA IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS STUDENTS

Abstract:

Dyslexia is one of the most common subtype of learning difficulties. Although the rates of dyslexia in the world is between 2-10%, the ratio may be up to 20% in some countries. However the studies revealed the dyslexia rate is almost none in Turkey. Therefore, it is thought that this work is important in terms of revealing the existence and characteristics of dyslexia in Turkey. In this study, it was aimed to determine the proportion of dyslexic primary and secondary school students and to evaluate these students according to some characteristic features. For this purpose, all primary and secondary school students in Kalecik district ofAnkara were evaluated. Before starting to study, permission was obtained from the Kalecik District Directorate of National Education and a list of students attending primary and secondary schools was obtained. A total of 12 schools were scanned and 1175 students were reached. The readings of these students were first evaluated by their teachers and then by the researcher. After, the Guidance Research Center was informed about the study and all students were assessed by four experts assigned by the Guidance Research Center. The research was carried out by using the Semi-Structured Student Observation Form was prepared by researcher and the 'Special Learning Difficulty Determination Form was prepared by the Guidance Research Unit. The study lasted five months. The evaluations were analyzed using percentage and frequency and it investigated in nine sub-titles. The following information was obtained as the result of the evaluation; the proportion of students with dyslexia, the gender information of these students, class levels, hand preference, the presence of other individuals with reading problems in their family, the lack of attention identified by their teachers, the age to start speaking, the areas they are interested in.

Keywords: Dyslexia, learning difficulty, reading difficulty, dyslexia rate, student with dyslexia.

Giriş

Disleksi son zamanlarda dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde hem tıp hem eğitim araştırmalarında dikkatleri çekmektedir. Disleksili bireylerle ilgili çeşitli söylentiler bu güçlüğü hem cazip hale getirmekte hem de onu değerli bir konumda tutmaktadır. Örneğin disleksili bireylerde görülen okuma başarısızlıklarına rağmen bu bireylerin çok zeki bireyler olduğu, sanat, spor, müzik vb. alanlarda aslında üstün derecede de-

nilebilecek başarılara sahip oldukları sözleri çok sık duyulmaktadır. Gerçekten disleksili bireylerin özel bir alanda yetenekleri var mıdır ya da disleksi her zekâ düzeyinde görülebilecek bir güçlük müdür? Disleksinin asıl sebebi nedir ve bireyde kendini nasıl göstermektedir? Aslında bunlar dünya genelinde bilim adamlarının da aradıkları cevaplardır ve çalışmaları yönlendirmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda disleksi hakkında genel kanı oluşturabilmek mümkünken, disleksiyle ilgili bu çalışmaların sonuçları bilim insanları tarafından hala tartışılmaktadır. Örneğin onlarca yıldır yapılan çalışmalar sonucunda disleksinin, genetik kökenli bir nörolojik sorun olduğu konusunda geniş bir fikir birliği var olmasına rağmen disleksinin nörolojik temeli ve bilişsel yapısı hala tartışma konusudur (Ramus, 2003). Disleksili bireylerin birinci dereceden akrabalarıyla, özellikle ikiz çalışmalarıyla disleksinin genetik kökeni araştırılmaya çalışılmaktadır. Araştırmalar sonucunda bilim insanları disleksiyle güçlü ilişki kurulabilecek bazı aday genlerden bahsetmişlerdir. Bu genlerin disleksi içindeki rolünün anlaşılması, çocukların disleksinin etkilerine maruz kalmadan daha etkili ve hızlı bir şekilde teşhis ve tedavi edilmesine yardımcı olması açısından önemlidir (Schumacher ve diğerleri, 2006; Francks, MacPhie & Monaco, 2002; Balcı, 2015).

Disleksili bireylerin genetik yatkınlığını önceden tespit etmek onlara önleyici müdahalede bulunabilme şansı sunma açısından önemlidir. Disleksili bireylerin okumalarındaki sıkıntılar tembellik, çalışmama gibi pek çok durumun arkasına sığınılarak ihmal edilmektedir. Bu çocukların disleksili oldukları ilkokul sonlarında bazen lise sıralarında fark edilmektedir. Ülkemizde ise bu durum daha vahimdir. Ortaokula geçmiş ve hala hiç okuyamayan ya da akıcı okuma yapamayan öğrenciler sistem içerisinde mevcuttur. Disleksinin bireyin diğer derslerini ve benlik algısını etkilediği ise çalışmalar soncunda kanıtlanan bir diğer gerçektir. Bu nedenle erken müdahalenin eğitim sistemi içerindeki varlığı oldukça önemlidir. (Illingworth, 2005; ; Heaton ve Mitchel, 2008; Evans, 2014; Balcı, 2017).

Araştırmalara göre bireyin konuşmaya başlama yaşı da bu erken teşhisi sağlayabilecek bir başka etkendir. Pek çok insan için 24-31 ay arası dil gelişimi için uygun yaş olup bu aylarda çocuklar, birden fazla kelimeyle derdini anlatabilmekte basit cümleleri kurabilmektedirler. Araştırmalar disleksili bireylerin konuşma yaşının bu dönüm noktasının üstüne sarkabildiğinden bahsetmektedir. Her disleksili bireyde yoğun olarak görülmeyen, bazı disleksili bireylerin hafif olarak atlattıkları bu dönem çalışmaların önemli bir konusu olmuştur (Bates ve Goodman, 2001; Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Rescorla, 2000; Shaywitz, 2003).

Araştırmacıların önemli bir çalışma konusu da, disleksinin toplumlarda görülme oranıdır. Bu oranın bilinmesi; eğitim ortamında disleksi ile karşılaşılma sıklığı, okuma eğitimine başlamadan ve okuma eğitimi sırasında kişiye verilecek önleyici eğitimin planlanması ve daha büyük sınıflarda karşılaşılan disleksiye ilişkin tedavi edici eği-

timlerin uygulanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle gelişmiş ülkelerde disleksinin görülme oranlarına ilişkin önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerde yapılan çalışmalar da göstermektedir ki, disleksi toplumları ortalama olarak % 2-10 arasında etkilemekte, bu oran bazı ülkelerde %20'ye kadar çıkabilmektedir. Bu çalışmalardan çıkan sonuca göre disleksinin bazı ülkelerde görülme sıklığı şu şekildedir; Amerika %10, İngiltere %10, Almanya %5, Polonya %10-15, Macaristan %7-10, Hollanda %10, Kuveyt %6.29'dur (Turner, 2008, Balcı, 2017). Ülkemizde ise Bingöl'ün (2003) Ankara'daki ilköğretim okullarında 1129 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı bir çalışmaya göre de çocukların %2'sinde okuma bozukluğu saptanmıştır. Bu çalışma bize ülkemizdeki disleksi riski taşıyan öğrencilere ilişkin bir bilgi veren nadir çalışmalardan biridir. Ülkede ilkokul ve ortaokul çocuklarını kapsayan disleksi çalışmasına duyulan ihtiyaç bu çalışmanın var olma sebeplerinden biridir. Çünkü oranı bilmek ve hangi sınıflarda ortalama ne kadar öğrenciyle karşılaşılabileceğini öngörmek daha önce bahsedildiği gibi eğitimcinin planlayacağı eğitim hizmetini de etkileyecektir.

Tartışma yaratan özelliklerden biri de, disleksinin cinsiyete göre görülme sıklığıdır. Erkek öğrencilerde disleksiyle daha sık karşılaşıldığından bahseden çalışmalar oldukça fazladır. Daha fazla oranda disleksili erkek öğrencilerin var olduğuna dair yaygın inanışa rağmen kız erkek oranında bir farka rastlanamayan çalışmalar da mevcuttur (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher ve Escobar, 1990; Nass, 1993; Guerın, Grıffın, Gottfrıed ve Chrıstenson, 1993; Chan ve diğerleri, 2007; Sandu ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte bu sık karşılaşılma durumunu cinsiyete özgü davranışlara bağlayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Onlara göre; erkekler daha göz önünde bulunan, aktif davranışlar sergiledikleri için eğitimciler tarafından disleksileri fark edilmekte ve kızlara oranla daha fazla tanılanmaktadırlar (Shaywitz, 2003). Ülkemizde ise kız ve erkek disleksili bireyleri karşılaştıran bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanılmamıştır.

Disleksi araştırmalarının bir diğer konusu ise disleksili bireylerin el tercihleridir. Bilindiği gibi bireyin el tercihi araştırmacılar tarafından beyin temelli bir nedene bağlanarak açıklanmaktadır. Disleksili bireylerin sol el kullanımına yatkın olduğunu söyleyen çalışmalar var olduğu gibi el tercihiyle disleksi arasında bir bağ kurulamayacağı sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Tonnessen, Løkken, Høien & Lundberg, 1993; Beaton, 2002; Geschwind ve Behan, 1982)

Disleksiyi tanımaya yönelik yapılan tüm bu çalışmalar bizim adım adım onu anlamamızı sağlamakta ve bu çocukların eğitimlerinde nasıl önlemler almamız gerektiği konusunda bizi aydınlatmaktadır. Ülkeler kendi dil varlıklarının özelliklerini dikkate alarak çeşitli eğitim programları tasarlamakta ve disleksinin birey üzerindeki etkisini en az düzeye indirmeye çalışmaktadır. Türkiye'deki disleksinin varlığı ve özelliklerini bilmek, çocuklardaki etkilerini araştırmak bu nedenle oldukça önemlidir. Disleksi riski taşıyan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamındaki oranını belirlemeyi ve bu öğrencileri bazı karakteristik özelliklere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın, disleksi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Disleksi riski taşıyan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamındaki oranını belirleme ve bu öğrencileri bazı karakteristik özelliklere göre değerlendirme amacıyla hazırlanan bu çalışmada, betimsel araştırma modelinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Araştırma, disleksinin eğitim ortamındaki oranı ve var olan karakteristik özelliklerini ortaya koymayı hedeflediği için tarama modeli çalışmanın amacına uygun düşmektedir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Ankara ili Kalecik ilçesinde öğrenim gören bütün ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya başlamadan önce Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve ilkokul, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin listesi alınmıştır. Kalecik ilçesinde var olan 6'sı ilkokul, 6'sı ortaokul olmak üzere 12 okulda taramalar yapılmıştır. Çalışmada ilkokulda 539, ortaokulda 636 olmak üzere toplam 1175 öğrenciye ulaşılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Bilgileri		**f**	**%**
İlkokul	Kız	261	22
	Erkek	278	23
Ortaokul	Kız	291	24
	Erkek	345	29
Toplam		1175	100

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Disleksili öğrenciler üç aşamadan oluşan bir süreçle tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak; ilçede öğrenim gören bütün ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaları öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Okuma ve yazmada zorluk yaşayan öğrenciler ilkokullarda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda ise Türkçe ve Rehber öğretmenleri aracılığıyla tespit edilmiştir.

İkinci aşamada; öğretmenler tarafından yapılan listeye bağlı kalmaksızın araştırmacı tarafından da öğrencilerin okuma ve yazma becerileri hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu ile gözlenmiş ve öğretmenlerin hazırladığı listeye yeni öğrenciler eklenmiştir.

Son aşamada ise; Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Rehberlik Araştırma Merkezi çalışmayla ilgili bilgilendirilmiş, gerekli randevular alınmış ve bütün öğrenciler RAM tarafından görevlendirilen dört uzman tarafından değerlendirilerek disleksi riski taşıdığı düşünülen öğrencilerin listesine ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından ulusal ve uluslar arası literatür taranarak geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem Formu ve Rehberlik Araştırma Birimi tarafından hazırlanan ve kurum uzmanları tarafından uygulanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Belirleme Formu' kullanılmıştır. Ankara İli Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden formun uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış ve ilçede öğrenim gören bütün öğrenciler listelenmiştir. Listelenen 1175 öğrenciye çalışmada ulaşılmıştır.

Gözlem formunun; geçerliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Gözlem yapılacak alanların içeriği gözden geçirilmiş, kapsam geçerliliği için alt probleme uygunlukları incelenmiş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada; alt alanların amaca hizmet etme düzeyine bakılması amacıyla çalışma grubuna katılmayan yirmi öğrenciyle ön çalışma yapılmıştır ve öğrencilerin beklenildiği düzeylerde incelenerek sonuca ulaşıldığı görülmüştür.

Gözlem formu iki alt başlıktan oluşmaktadır. İlk olarak öğrencilerin okumalarını gözlemlemeye olanak sağlayan okuma gözlem maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin okuma hızları bulundukları sınıf seviyesine göre ölçülmüştür. Disleksili bireylerin yaptıkları okuma hataları literatür taranarak incelenmiş (yanlış yada uydurarak okuma, harf/heceyi tersine çevirerek okuma, okurken ekleme ve çıkarma hataları yapma, bulunduğu satırı unutma…) ve gözlem formuna eklenmiştir. Son olarak okudukları metne göre öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek amacıyla metin içi ve dışı sorular sorularak anlama düzeyleri ölçülmüştür. Öğrencilerin okudukları metinler her sınıf seviyesine göre, MEB tarafından sınıflara dağıtılan Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerden seçilmiştir. Gözlem formunun ikinci aşaması ise öğrencinin yazma becerisini ölçen maddelerden oluşmuştur. Her sınıf seviyesine göre araştırmacı tarafından belirlenen ve uzman görüşü alınarak kapsam ve dil geçerliliği kontrol edilen metinler, öğrencilere dikte edilerek yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Disleksili bireylerin yaptıkları yazma hataları literatür taranarak incelenmiş ve örneklemi oluşturan öğrencilerin hatalarının disleksi kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceği Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formuyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

Özel Öğrenme Güçlüğü Belirleme Formu ise; okuma becerisini ölçme, dikte, zaman kavramı 1, zaman kavramı 2, matematiksel beceriler 1, matematiksel beceriler 2, yön kavramı, uzamsal kavramlar olmak üzere 8 alt başlıktan oluşmaktadır. 'Özel Öğrenme Güçlüğü Belirleme Formu' Rehberlik Araştırma Birimi uzmanları tarafından oluşturulan standart bir formdur.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde veriler toplanırken randevu talep edilerek görüşme yapımına uygun bir ortam seçilmiştir. Ses kayıt cihazı ve not alma teknikleri ile kayıtlar alınmış ve öğrencilerin okumaları not edilmiştir ve yazmaları toplanmıştır. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüş, bu veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler yorumdan uzak bir şekilde hem araştırmacı hem de nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi ile ayrı ayrı kodlanmış ve karşılaştırma yapılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Belirlenen başlıklara göre veriler işlenmiş ve doğrudan alıntılarla bulgular açıklanmıştır. Ses kayıtları ve yazılı notlar güvenirliği arttırmak amacıyla başka araştırmacılar tarafından incelenmiş ve tutarlılık sağlanmıştır. Rehberlik Araştırma Birimi tarafından hazırlanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Belirleme Formu' , Rehberlik Araştırma Birimi tarafından gönderilen dört uzman tarafından analiz edilmiş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne resmi yazı ile disleksi riski taşıyan öğrenciler bildirilmiştir.

Disleksinin oranı elde edilen listeyle çözümlenmiştir. Disleksiye ilişkin karakteristik özelliklere ise öğretmenleri ve aileleriyle yapılan görüşmelerle ulaşılmıştır. Çalışma birinci sınıf öğrencilerinin yeni okuma-yazmayı öğrenmeleri göz önüne alınarak birinci dönemin sonundan başlayarak beş ay sürmüştür. Birinci sınıf öğrencileri ise ikinci dönemin son haftalarında en son değerlendirmeye alınmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi, yüzde ve frekans kullanılarak çözümlenmiş ve dokuz alt başlıkta incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda disleksi riski taşıyan öğrencilerin;

1. Oranı,
2. Cinsiyet bilgileri,
3. Sınıf seviyeleri,
4. El tercihleri,
5. Ailesinde okuma problemi yaşayan başka bireylerin varlığı,
6. Öğretmenleri tarafından teşhis edilmiş dikkat eksikliğinin varlığı,
7. Konuşmaya başlama yaşı,
8. Derslerinin ortalamaları ve
9. İlgi duydukları alanlara ait bilgilere ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Oranı

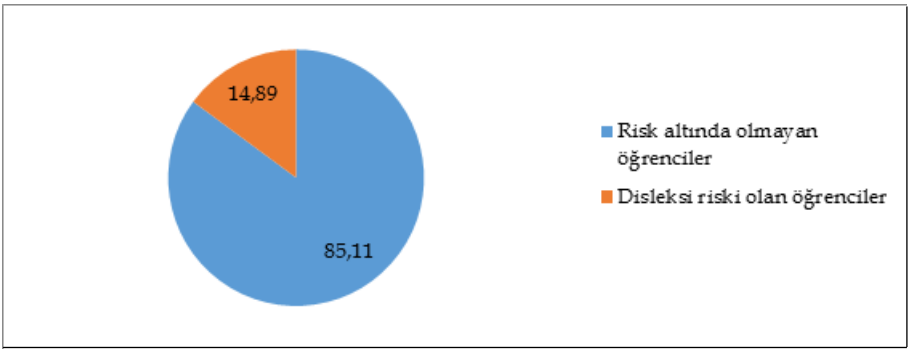
Disleksi riski taşıyan öğrencilerin toplam öğrencilere oranı Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Sayısı

	f	%
Disleksi Riski Taşıyan Toplam Öğrenci Sayısı	175	14,89
Toplam Öğrenci Sayısı	1175	100

Çalışmaya katılan 1175 öğrencinin 175'inde (%14,8) disleksi riski tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin toplam öğrencilere oranı Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Toplam Öğrencilere Oranı



Grafik 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin % 85'inin risk altında olmadığı, %14,8 oranında ise disleksi riski taşıdıkları görülmektedir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilere Ait Cinsiyet Bilgileri

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin cinsiyet bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilere Ait Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	47	26,85
Erkek	128	73,14

Tablo 3 incelendiğinde, disleksi riski altında oldukları tespit edilen öğrencilerin 47'sinin kız (%26), 128'inin erkek (%73) olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre disleksi riskinin erkeklerde kızlara oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilere Ait Sınıf Seviyesi Bilgileri

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin sınıf seviyelerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Bilgileri

Sınıf Bilgileri	**f**	**%**
1. sınıf	24	13,7
2. sınıf	29	16,5
3. sınıf	22	12,5
4. sınıf	25	14,2
5. sınıf	28	16
6. sınıf	22	12,5
7. sınıf	13	7,4
8. sınıf	12	6,8

Tablo 4 incelendiğinde; bu öğrencilerin 24'ünün birinci sınıf öğrencisi (%13), 29'unun ikinci sınıf öğrencisi (%16), 22'sinin üçüncü sınıf öğrencisi (%12), 25'inin dördüncü sınıf öğrencisi (%14), 28'inin beşinci sınıf öğrencisi (%16), 22'sinin altıncı sınıf öğrencisi (%12), 13'ünün yedinci sınıf öğrencisi (%7), 12'sinin ise sekizinci sınıf öğrencisi (%6) oldukları görülmektedir. Tabloya göre, yedinci ve sekizinci sınıflar haricinde öğrenci dağılımlarının sınıf seviyelerine göre yakın olduğu görülmektedir. Yedinci ve sekizinci sınıflarda ise risk altında tespit edilen öğrencilerin sayısı azalmaktadır.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilere Ait El Tercih Bilgileri

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin el tercihlerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin El Tercihi

El Tercihi	**f**	**%**
Sağ	167	95,4
Sol	7	4
Her İkisi de	1	0,5

Tablo incelendiğinde, çalışmada tespit edilen öğrencilerin 167'sinin sağ el (%95), 7'sinin sol el (%4), 1'inin ise her ikisini de (%0,5) kullandığı görülmektedir. Tabloya göre disleksi riski taşıyan öğrenciler büyük bir oranda sağ ellerini kullanan bireylerdir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Ailesinde Okuma Problemi Yaşayan Başka Bireylerin Varlığına Ait Bilgiler

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin kendisi ve ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde çocuğun birinci dereceden akrabalarında okuma problemi yaşayan bireylerin var olup olmadığı ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, ailesinde okuma problemi yaşayan başka bireylerin var olup olmadığına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Ailesinde Okuma Problemi Yaşayan Başka Bireylerin Varlığı

Ailede Okuma Probleminin Varlığı	f	%
Var	49	28
Yok	84	48
Bilinmiyor	42	24

Tablo 6 incelendiğinde, disleksi riski altında olduğu tespit edilen bireylerin 49'unun ailesinde (%28) okuma problemi yaşayan başka bireylerin varlığına rastlanmıştır. Öğrencilerin 84'ünün ailesinde (%48) böyle bir problem yaşayan birey yokken, 42'si (%24) ise böyle bir bireyin var olup olmadığını bilmediklerini söylemişlerdir. Ailede okuma problem olduğu belirlenen öğrencilerin 30'unun (%61) anne/babasında, 17'sinin (%34) kardeşlerinde, 1'inin (%2) dayısında, 1'inin ise (%2) kuzeninde okuma problem olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak risk altındaki öğrencilerin aile bireylerinin yaklaşık yarısında da okuma problemleri ile karşılaşılmaktadır.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Öğretmenleri Tarafından Teşhis Edilmiş Dikkat Eksikliğinin Varlığına Ait Bilgiler

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde çocukta dikkat eksikliği riski görüp görmedikleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenleri tarafından teşhis edilmiş dikkat eksikliğinin varlığı ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Öğretmenleri Tarafından Teşhis Edilmiş Dikkat Eksikliğinin Varlığı

Dikkat Eksikliğinin Varlığı	**f**	%
Var	32	18,2
Yok	143	81,7

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenler disleksi riski taşıdığı tespit edilen öğrencilerinin 32'sinde (%18) dikkat eksikliğinden şüphelendiklerini, 143'ünde ise (%81) dikkat eksikliğinin var olduğunu düşünmediklerini bildirmişlerdir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Ailesi Tarafından Beyan Edilen Konuşmaya Başlama Yaşına Ait Bilgiler

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde çocuğun kaç yaşında düzgün cümleler kurarak konuşmaya başladığı ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, çocuğun konuşmaya başlama yaşına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Ailesi Tarafından Beyan Edilen Konuşmaya Başlama Yaşı

Konuşmaya Başlama Yaşı	**f**	%
1-2 yaş arası	54	30,8
2-3 yaş arası	18	10,2
3+	16	9,1
Bilinmiyor	87	49,7

Tablo 8 incelendiğinde, risk altındaki öğrencilerin 54'ü (%30) 1-2 yaş arasında, 18'i (%10) 2-3 yaş arasında, 16'sı (%9) 3 yaş ve sonrasında konuşmuştur. Çocuğun kaç yaşında konuşmaya başladığını hatırlamadıklarını söyleyen ailelerin sayısı ise 87

(%49)'dir. Tabloya göre çalışmaya katılan risk altındaki öğrencilerin yaklaşık %40'ı olması gerektiği gibi 3 yaşından önce konuşmaya başlarken, %9'unda konuşma eylemi gecikmiştir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Derslerinin Ortalamalarına Ait Bilgiler

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve idareciler ile yapılan görüşmelerde 'Bu öğrencinize bir ortalama verecek olsanız, tüm derslerinin ortalamasına 5 üzerinden kaç puan verirsiniz'?' sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Derslerinin Ortalamaları

Derslerin Ortalamaları	**f**	%
1	56	32
2	62	35,4
3	45	25,7
4	12	6,8
5	0	0

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin 56'sına (%32) 1 puan, 62'sine (%35) 2 puan, 45'ine (%25) 3 puan, 12'sine (%6) 4 puan verirken hiçbirine 5 puan vermemiştir. Öğretmenler görüşmelerde, öğrencilerinin okuma problemlerini diğer derslerini de etkilediklerinden bahsetmiştir. Tablo incelendiğinde ise öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının ortalama ve ortalamanın altında kaldıkları görülmektedir.

Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin İlgi Duydukları Alanlara Ait Bilgiler

Disleksi riski taşıyan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlere 'Bu öğrencinizin ortalama üzerinde ya da çok iyi diyebileceğiniz bir derse ya da alana ilgisi var mı?' sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin İlgi Duydukları Alanlar

İlgi Duyduğu Alanlar	**f**	%
Matematik	10	5,7
Sanatsal Faaliyetler	4	2,2
Sportif Faaliyetler	4	2,2
Fen Bilimleri	4	2,2
Yok	153	87,4

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen cevaplara göre öğrencilerin 10'unun (%5) matematiğe, 4'ünün (%2) sanatsal faaliyetlere, 4'ünün (%2) sportif faaliyetlere, 4'ünün (%2) fen bilimlerine ilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin 153'ünün (%87) hiçbir alana ilgisi bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Disleksili öğrencileri tespit etmek, disleksiyi doğru tanımak ve bu belirtileri iyi analiz etmenin önemi büyüktür. Eğitimciler ve veliler tarafından doğru tanınan disleksi, bireylerde erken teşhisin yapılmasına olanak sağlayacaktır. Doğru zamanda gecikmeden yapılan bu tanılama sürecini, bu alanda uzmanlaşmış eğitimciler tarafından verilecek eğitsel tedavi süreci izlemelidir. Böylece kişideki bu problemlerin üstesinden gelmek mümkün olacaktır. Bu çalışmada da, ülkemizde görülen disleksinin eğitim ortamındaki oranını belirleyerek ve disleksinin karakteristik özelliklerini ortaya çıkararak eğitimcilere erken tanılamada yardımcı olma ve disleksi çalışmalarına katkıda bulunma hedeflenmiştir.

Bu amaçla ilk olarak ülkemizde ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında disleksinin görülme oranını belirleme çalışmaları yapılmıştır. Dünyada disleksinin toplumlarda görülme sıklığına ilişkin yapılan araştırmalara göre disleksi, bu toplumların %3 ila %10'luk hatta bazen %20'leri bulan kesimini etkileyen bir alana sahiptir (Akhtar, 2008; Snowling, 2000). Bu çalışma da ise disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı % 14,8 çıkmıştır. Bu çalışma da göstermektedir ki; disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı oldukça yüksektir.

Disleksi denilince akla gelen en popüler araştırma konularından biri, disleksili erkeklerin, disleksili kızlara oranla daha fazla olup olmadığıdır. Erkeklerin kızlara oranla disleksi olma durumunun çok daha fazla olduğu kanısı hâlâ araştırma konusudur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde tek bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Bununla birlikte erkek disleksili öğrencilerin varlığının daha fazla olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur. Sandu ve diğerleri (2008) yaptıkları beyin inceleme çalışmalarında kadınlarda daha az rastlanan sıklıkta disleksi belirlediklerini, Nass (1993) ise erkeklerde öğrenme güçlüğüne rastlama oranın daha baskın olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada da, erkek öğrencilerin (%73), kız öğrencilere oranla (%26) daha fazla disleksi riski taşıdığını söylemek mümkündür.

Çalışmada, yedinci ve sekizinci sınıflar haricinde öğrenci dağılımlarının sınıf seviyelerine göre yakın olduğu görülmektedir. Yedinci (%7,4) ve sekizinci sınıflarda (%6,8) ise sayı azalmaktadır. Bu durum öğrencilerin verilen eğitimlerden yararlandıkları ve öğrencilerin okuma problemleriyle yaşları ilerledikçe baş edebildikleri anlamına gelebilir.

Sol el kullananların disleksili olma oranının daha fazla olduğu düşüncesi diğer yanlış, bilinen ifadelerden biridir. Sol el kullanımı ve disleksi arasındaki ilişki son 70

yılda araştırmaların konusu olmuştur (Eglinton ve Annett, 1994). Büyük bir popülasyonu olan disleksili bireylerin, bir kısmında sol elini kullananların varlığından söz edilebilir fakat sol el tercihini varlığı disleksiye bir işarettir şeklinde bir genelleme yapmak doğru değildir. Sol el kullanımı ve disleksi arasında bir bağdan bahseden çalışmalar mevcut olmakla birlikte, böyle bir genellemenin yapılmasının yanlışlığından söz eden çalışmalar da bulunmaktadır (Satz ve Soper, 1986; Satz ve Fletcher,1987). Bu çalışmada da sol el kullanımı ve disleksi arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Disleksinin genetikle ilişkisi, disleksili bireylerin aileleri üzerinde yapılan çalışmalarla kanıtlanmaya çalışılmıştır. Hallgren (1950) tarafından disleksili aileler üzerinde yapılan çalışmada ebeveynlerinde disleksi bulunan bireylerin disleksi olabilme oranı %40,8 ile %42,4 arasında bulunmuştur. Ailelerinde okuma güçlüğü hikâyesi olan bireylerin disleksi olma oranı 8 kat daha fazladır. Disleksinin kalıtsal bir özellik olduğunu kanıtlayan en önemli çalışmalar ise ikiz çalışmalarıdır. Disleksinin uyumluluk oranı tek yumurta ikizlerinde %68, çift yumurta ikizlerinde ise %38 oranında bulunmuştur (DeFries ve Alarcon, 1996). Bu çalışmada da, ailesinde de okuma problemi olan öğrencilerin oranı %28 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, disleksinin genetik bir nörobiyolojik sıkıntı olduğunu destekler niteliktedir.

Çalışmalarda disleksili çocukların kısa süreli okumaya yoğunlaştıkları, sürenin uzaması durumunda yerinde duramama, kıpırdanma, hareket etme isteği gözlenmektedir (Gilger, Penninghton ve DeFries, 1992; Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Disleksili bireylerin %12-24 oranında aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun varlığına sahip oldukları da bilinen bir gerçektir (Shaywitz, Fletcher ve Shaywitz, 1994). Bu çalışmada da, aileleri ve öğretmenleri tarafından beyan edilen disleksi riski taşıyan bireylerdeki dikkat eksikliğinin varlığı %18,2dir. Sonuç olarak disleksiye dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin de eşlik edebileceğini söylemek mümkündür.

Bireyin disleksiye ait görülebilecek en erken belirtisi, kişinin konuşmasıdır. Çocuğun genel olarak, bir yaşından sonra ve on sekizinci aya kadar ilk kelimelerini söyleyebilmesi beklenir. Buna rağmen disleksili çocuklarda bu süreç gecikerek on beşinci aydan iki yaş sonrasına kadar sarkabilmektedir (Bates ve Goodman, 2001; Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Rescorla, 2000; Shaywitz, 2003). Bu çalışmada da konuşma yaşı olması gerektiği gibi 3 yaşın altında başlayan öğrencilerin oranı yaklaşık %40 iken 3 yaş ve sonrasına sarkan öğrenci sayısı ise %9'dur. Fakat çalışmaya katılan risk altındaki öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde; ailelerin yaklaşık yarısı (%49,7) çocuklarının kaç yaşında konuşmaya başladıklarını hatırlamadıklarını beyan etmişlerdir. Bu durum disleksili bireylerin konuşma yaşı ile ilgili tam bir sonuca ulaşılmasını engellemiştir.

Yapılan araştırmalar IQ testleri ve disleksi arasında bir bağ bulunamadığını göstermektedir. Farklı IQ seviyesindeki bireylerde disleksinin varlığı görülmektedir (Fletcher ve diğ., 1994; Gus ve Samuelsson, 1999; Siegel, 1989; Stanovich, 1991; Thomson,

2003; Whyte, Curry ve Hale, 1985). Buna rağmen bu çalışmada disleksi riski taşıyan öğrencilere öğretmenleri tarafından genellikle 1 puan (%56), 2 puan (%62) ve 3 puan (%45) verildiği görülmüştür. Puanları verdikten sonra yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerinde var olan okuma problemlerinin çocukların diğer derslerini de etkilediğinden bahsetmişlerdir. Bu durumda okuma becerisinin, diğer akademik becerileri etkilendiğinden söz edilebilir.

Bazı araştırmacılara göre; Okuma ve konuşmada problem yaşayan bu bireyler müzik, matematik, spor etkinlikleri, mekanik faaliyetler gibi pek çok alanda da başarısızlık göstermektedirler. Çünkü hayatımızda okuma ve konuşma çok önemlidir ve diğer becerilerin hepsini etkilemektedir. Arkadaşlarının kolayca yapabildikleri etkinlikler karşısında, ailesi ve öğretmenleri tarafından başarısız olarak nitelendirilen bu çocuklar kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Okumadaki bu başarısızlık çocuklar tarafından başka alanlara transfer edilmektedir. Başarısızlıklar çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlere dönüşmektedir (Townend ve Turner, 1999; Hultquist, 2006). Bu çalışmada öğretmenler büyük oranda (%87,4) bu öğrencilerin bir derse ya da alana ilgi duyduklarını düşünmemektedir. Bunun iki sebebi olabileceği düşünülmektedir; birincisi yukarıda bahsedildiği gibi okumadaki başarısızlığın diğer alanlara transferi, ikincisi ise disleksili bireylerin ve disleksinin öğretmenleri tarafından yeterince tanınmıyor oluşudur.

Sonuç olarak bu çalışmada; disleksi riskinin ülkemizdeki ilkokul ve ortaokul öğrencilerindeki oranının %14,8 olduğu, disleksinin erkek öğrencilerde daha fazla oranda tespit edildiği, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin disleksiyle baş edebilme düzeylerinin arttığı, el tercihi ile disleksinin bir ilişkisinin bulunmadığı, disleksinin genetik bir yapısının olduğu, kimi zaman disleksiye dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin de eşlik edebileceği, disleksinin diğer derslerdeki akademik beceriyi ve alanları da etkilediği sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuçlar Kalecik ilçesindeki tüm ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle sınırlı olmakla birlikte, ulaşılan sonuçların uluslararası yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermesi bakımından disleksinin ülkemizdeki yapısıyla ilgili önemli bilgiler verdiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akhtar, S. (2008). *The nature of developmental dyslexia*. Yüksek Lisans Tezi. Long Island Üniversitesi, New York.

Balcı, E. (2017). Disleksi hakkinda gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 1-17.

Bates, E., & Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. M. Tomasello & E. Bates (Ed.), Language development the essential readings (s.134–162). Oxford: Blackwell.

Beaton, A. A. (2002). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A review of the evidence. Brain and Language, 60(2), 255–322.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.

DeFries, J.C., & Alarcon, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *2*, 39-47.

Eglinton, E., & Annett, M. (1994). Handedness and dyslexia: A meta-analysis. *Perceptual and Motor Skills*, *79*(3f), 1611-1616.

Evans, W. (2014). 'I am not a dyslexic person I'm a person with dyslexia': identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of advanced nursing*, *70*(2), 360-372.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L, Liberman, I. Y., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Fowler, A.E., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 6-23.

Francks, C., MacPhie, I. L., & Monaco, A. P. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, *1*(8), 483-490.

Geschwind, N., & Behan, P. (1982). Left-handedness: Association with immune disease, migraine, and developmental learning disorder. *Proceedings of The National Academy of Sciences of The United States of America. 79*(16), 5097-5100.

Gilger, W. J., Pennington, F. B., & Defries, C. J. (1992). A Twin Study of the Etiology of Comorbidity: Attention-deficit Hyperactivity Disorder and Dyslexia. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psyhiatry, 31(2), 343–348.

Gus, S., & Samuelsson, S. (1999). İntelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. Scandinavian Journal of Psychology. 40(2), 27–134.

Hallgren, B. (1950). Specific Dyslexia (Congenital Word Blindness). A Clinical and Genetic Study. Acta Psychiatrica et Neurologica Supplementum, 65, 1-287.

Heaton, P. & Mitchel, G. (2008). Dyslexia: Students in need. United Kingdom: Whurr.

Hultquist, M. A. (2006). An introduction to dyslexia for parents and professionals. Londra: Jessica Kingsley.

Illingworth, K. (2005). The effects of dyslexia on the work of nurses and healthcare assistants. *Nursing Standard*, *19*(38).

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia, Annals of Dyslexia, 55(2), 166-192.

Nass, R. D. (1993). Sex differences in learning abilities and disabilities. *Annals of Dyslexia*, *43*(1), 61-77.

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current opinion in neurobiology*, *13*(2), 212-218.

Rescorla, L. (2000). Do late-talking toddlers turn out to have language and reading outcomes a decade later. Annals of Dyslexia. 50, 87-102.

Sandu, A. L., Specht, K., Beneventi, H., Lundervold, A., & Hugdahl, K. (2008). Sex-differences in grey–white matter structure in normal-reading and dyslexic adolescents. *Neuroscience letters*, *438*(1), 80-84.

Satz, P., & Soper, H. V. (1986). Left-handedness, dyslexia, and autoimmune disorder: A critique. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *8*(4), 453-458.

Satz, P., & Fletcher, J. M. (1987). Left-handedness and dyslexia: An old myth revisited. *Journal of pediatric psychology*, *12*(2), 291-298.

Schumacher, J., Anthoni, H., Dahdouh, F., König, I. R., Hillmer, A. M., Kluck, N., ... & Hülsmann, J. (2006). Strong genetic evidence of DCDC2 as a susceptibility gene for dyslexia. *The American Journal of Human Genetics*, *78*(1), 52-62.

Shaywitz, S. E, Fletcher, J. M, & Shaywitz, B. A. (1994). Issues in the definition and classification of attention deficit disorder. *Topics in Language Disorders, 14*, 1- 25

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). *Neurobiological indices of dyslexia. Swanson,* H. L., Harris, K. R., Graham, S. (Ed.), Handbook of Learning Disabilities. New York: Guilford.

Siegel, L. S. (1989). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 514-518.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia.* Oxford: Basil Blackwell.

Stanovich, E. K. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly, 26*(1), 7-29.

Thomson, M. (2003). Monitoring dyslexics' intelligence and attainments: A follow-up study. *Dyslexia*, *9*(1), 3-17.

Tonnessen, F. E., Løkken, A., Høien, T., & Lundberg, I. (1993). Dyslexia, left-handedness, and immune disorders. *Archives of Neurology*, *50*(4), 411-416.

Townend, J., & Turner, M. (1999). *Dyslexiain practice: A guide for teachers*. İngiltere: Kluwer Academic Plenum.

Turner, M. (2008). *Psychological assessment of dyslexia.* ABD: John Wiley & Sons.

Whyte, J., Curry, C., & Hale, D. (1985). İnspection time and intelligence in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 423-428.

Extended Abstract

Introduction

Dyslexia is one of the most common subtype of learning difficulties. Although the rates of dyslexia in the world is between 2-10%, the ratio may be up to 20% in some countries. However the studies revealed the dyslexia rate is almost none in Turkey. Therefore, it is thought that this work is important in terms of revealing the existence and characteristics of dyslexia in Turkey.

Dyslexia has recently been the subject of both medical and educational research in many developed countries of the world. These studies related to the identification of dyslexia provides us to understand it step by step and inform us about how to teach children with dyslexia. It is therefore very important to investigate the effects of dyslexia on children and to know the existence and the characteristics of dyslexia in Turkey.

In this study, it was aimed to determine the proportion of dyslexic primary and secondary school students and to evaluate these students according to some characteristic features. This study is thought to contribute to the study of dyslexia.

Method

In this study, screening model from descriptive research model is used. The study group consisted of all elementary and middle school students who were educated in the Kalecik district of Ankara province. Before starting to study, permission was obtained from the Kalecik District Directorate of National Education and a list of students attending primary and secondary schools was obtained. A total of 12 schools were scanned and 1175 students were reached. 539 of these students are primary school and 636 are middle school students were reached.The readings of these students were first evaluated by their teachers and then by the researcher. After, the Guidance Research Center was informed about the study and all students were assessed by four experts assigned by the Guidance Research Center. The study lasted five months. The evaluations were analyzed using percentage and frequency and it investigated in nine sub-titles. These subtitles are as follows:

1 Ratio,
2. Gender information,
3. Grade levels,
4. Hand preference,
5. The existence of other individuals who have problems in family reading
6. The presence of ADHD identified by teachers,
7. Age of speaking,
8. Average of the courses and
9. Areas of interest

Results

Dyslexia risk was detected in 175 (14.8%) of 1175 students. It is seen that 85% of the students are not at risk and 14.8% are at risk of dyslexia.

Of the students who were found to be at risk of dyslexia, 47 were female (26%) and 128 were male (73%). According to the study, the risk of dyslexia is higher in males compared to females.

When the class information of the students with dyslexia is examined, it is seen that the student distributions are close to the grade levels except for the seventh and eighth grades. In the seventh and eighth grades, the number of students identified at risk decreases.

It was observed that 167 students use right hand (95%), 7 students use left hand (4%) and 1 student use both hand (0.5%). According to the study, the students who are at risk of dyslexia usually use their right hands.

Approximately half of the family members of students at risk of dyslexia have also encountered reading problems.

Teachers reported that 32 of the students (18%) who were found to be at risk of dyslexia were suspicious of attention deficit and 143 (81%) of them there was no attention deficit.

Approximately 40% of the students at risk of dyslexia started talking before the age of 3 as they should, while 9% were delayed. The family of 49% reported that they did not remember when their children started talking.

In interviews, the teachers mentioned that their reading problems affect other courses. Almost all of the students have a score averages and below average in their courses.

According to the answers given by the teachers, 10 of the students (5%) were interested in mathematics, 4 (2%) were interested in artistic activities, 4 (2%) were interested in sportive activities, 4 (2%) were interested in science. According to the teachers, 153 (87%) of the students have no interest in any field.

Discussion

In this study, the determination of the rate of dyslexia in Turkey among the elementary and middle school students was conducted. According to the studies on the prevalence of dyslexia in the world, dyslexia has an area that affects between 3% and 10% and sometimes this rate is up to 20% (Akhtar, 2008; Snowling, 2000). In this study, the rate of students with suspected dyslexia was 14.8%. This study shows that the proportion of students with dyslexia is quite high.

One of the most popular research topics about dyslexia is the relationship between dyslexia and gender. It is still the subject of research that men have more dyslexia than

girls. In this study, it is possible to say that male students (73%) have more risk of dyslexia than female students (26%).

In the study, it is seen that the student distributions are close to the grade levels except for the seventh and eighth grades. In seventh (7.4%) and eighth (6.8%), the number is decreasing. This may mean that students benefit from the training provided and that students can cope with their reading problems as their age progresses.

The relationship between left hand use and dyslexia has been the subject of research over the past 70 years (Eglinton and Annett, 1994 It may be mentioned that some of the dyslexic individuals with a large population may have left-handedness, but it is not correct to make a generalization as the presence of left-handedness is a sign of dyslexia. In this study, no relation was found between left hand use and dyslexia.

The relationship between dyslexia and genetics has been tried to be proved by studies with families of dyslexic individuals. In this study, reading problems were found in 28% of the families. According to this result, dyslexia is a genetic neurobiological problem.

In studies, it is observed that children with dyslexia concentrate on short-term reading. It is seen that inability to stay in place, to fidget and the desire to move in case of prolongation of time (Gilger, Penninghton and DeFries, 1992; Shaywitz and Shaywitz, 2003). In this study according to family and teachers, the presence of attention deficit in individuals with a risk of dyslexia is 18.2%. As a result, it is possible to say that dyslexia attention deficit and hyperactivity may accompany.

One of the earliest symptom of dyslexia is the speech age of the person. The child is generally expected to be able to say his first words after the age of one and up to the eighteen months. In this study, the ratio of students who started to speak before the age of 3 is approximately 40% and the ratio of students who speak after age 3 is 9%. However, approximately half of the families participating in the study (49.7%) stated that they did not remember how old their children started to speak. Therefore, it is not possible to give a clear answer about the relation of speech age and dyslexia.

According to some researchers these individuals who have problems in reading and speaking, also fail in many areas such as music, mathematics, sports activities and mechanical activities. Because reading and speaking are very important in our lives and affect all other skills.

In this study, teachers (87.4%) did not think that these students were interested in any lesson or a field. There may be two reasons for this; first one is the transfer of the failure to read to the other areas and the second is dyslexia and dyslexic individuals are not well-known by the teachers.

Although these results are limited to all elementary and middle school students in Kalecik district, it is thought that the results are parallel with international studies and obtained are important information about the structure of dyslexia in our country.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (737-754)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİMDE ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Deniz KAHRİMAN PAMUK[1], Mazhar BAL[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, denizkahriman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7028-6097.

2 Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, balmazhar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6958-9130.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 **Kabul Tarihi:** 25.11.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme sürecinde dil gelişimini destekleyen uyarlamalar konusunda daha yeterli olduğu; kapsayıcı eğitim konusunda ise yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitiminin gerekliliğine inanmakla birlikte, kapsayıcı eğitimi özellikle dil gelişim süreciyle ilişkilendirme konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgiye ve uygulamaya dönük eğitimlere ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dil gelişimi, kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri

IDENTIFYING PRE-SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THE LANGUAGE DEVELOPMENT PROCESS OF CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the preschool teachers' opinions about inclusive education practices to promote language development of preschool children. The design of the study was case study, which is one of the qualitative research methods. 45 preschool teachers participated in the study Semi-structured interview form was used to collect data and the data were analyzed by content analysis technique. Findings revealed that preschool teachers are more component to adapt learning process skills to promote language development of preschool children. On the other hand, although they consider inclusive education as a key issue, they have lack of knowledge and practices with regard to enhance language development. Hence, in service training about theory and practices of inclusive education could be disseminated for preschool teachers to promote their competence about inclusive education.

Keywords: Language development, inclusive education, preschool education, teacher opinions

Giriş

Dünyanın birçok ülkesinde eğitim bakanlıkları tarafından son birkaç yıldır kapsayıcı eğitim modeli üzerinde önemle durulmakta ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu eğitim modeli, öğretim sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek engelleri ortadan kaldırmak için her bir öğrencinin ihtiyacını karşılamayı amaçlar (Singh, 2016). Türkiye'de her ne kadar son yıllarda yaygınlaştırılmaya çalışılsa da kapsayıcı eğitimin temelleri uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Kronolojik olarak sıralanacak olursa İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Birleşmiş Milletler 'in engelli bireyler için eylem planı (1982), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Birleşmiş Milletler'in engelli bireylere fırsat eşitliği sağlanması için ortaya koyduğu 22 kural (1993) kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan hukuki gerekçeler olarak gösterilebilir. Fakat asıl önemli gerekçe ise UNESCO'nun sorumluluğunda 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde gerçekleştirilen ve 92 devletin, 25 uluslararası kuruluşun temsilcilerinin kabul ettiği Salamanca Bildirisi'dir. 1994'teki Salamanca Bildirisi'nden bu yana Avrupa ülkelerinin çoğu, kapsayıcı eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan herkesin eğitim hakkını güvence altına almak olarak görmüştür. (Haug, 2017). Engelli öğrencilere yönelik eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine odaklanan bu sınırlı kullanım, kapsayıcı eğitimle ilgili mevcut kullanımın temelini oluşturmaktadır (Florian, 2008). Zaman içerisinde

kapsayıcı eğitimle ilgili bu sınırlılık ortadan kalkmış ve dezavantajlı olsun ya da olmasın her çocuk için eşit eğitim hakkı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Arduin, 2015).

Tarihsel süreçte değişip gelişerek bugünkü halini alan kapsayıcı eğitim, eğitim sitemine ve öğretim sürecine şu katkılarda bulunur (Monika, Vats ve Kour, 2015): (1) Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların öğrenmesini hedefler. (2) Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretim programı sunar. (3) Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrenci için uygun ders içeriği sunar. (4) Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin ev, okul ve toplum yaşamını ilişkilendirir, bütünleştirir. (5) Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin derslere katılımını ve devamlılığını sağlar. Kapsayıcı eğitimin sunduğu bu olanaklar, eğitimin değişik alanlarında uygulanmaya çalışılmıştır. Türkiye'deki alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında kapsayıcı eğitimle ilgili ortaöğretim kurumlarındaki işleyişe (Düşkün, 2016), ölçek geliştirmeye (Sarıcı Bulut, Sabancı, Şahin, Dağlıoğlu, Turupçu Doğan, Ömeroğlu, Karataş, Kurul ve Kılıç Çakmak, 2018) ve alanyazın taramasına (Boyacı, 2017) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar ilkokul ve ortaokul (Kaysılı, Soylu ve Sever, 2019), sadece ortaokul (Yaşar ve Amaç, 2018; Yıldırım, 2017), sadece ilkokul (Bayır, 2019) öğretmenlerine yöneliktir. Kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmiş okul öncesi dönem eğitimine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik ölçek geliştirmeye dayanmaktadır (Sarıcı Bulut ve diğerleri, 2018; Şahin, Ömeroğlu, Turupcu Doğan, Dağlıoğlu, Sarıcı Bulut, Sabancı, Kukul, Kılıç ve Karataş, 2018). Gürkan ve Koran (2014) da Okul Öncesi Eğitim Programı'nda katılım hakkının yerini incelediği çalışmasında kapsayıcı eğitime katılım hakkıyla ilişkilendirerek değinmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Dağlıoğlu, Doğan ve Basit (2017) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerine dayalı bir çalışma yürütürken; Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) kapsayıcı eğitim sürecindeki eğitsel ve öğretimsel yaklaşımları değerlendiren bir ölçek geliştirmişlerdir. Yürütülen bu çalışmalarda özellikle dil gelişimine vurgu yapılmamıştır.

Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim çocuğun bütün gelişim alanlarını dikkate alan bir yaklaşım benimsemelidir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017). Ancak kapsayıcı eğitimden yararlanmada öncelikli olan grup incelendiğinde gerek mülteci çocukların (Yavuz ve Mızrak, 2016) gerekse çalışan çocukların (Keskinkılıç Kara ve Çalık, 2011) dil gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ortadır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak dil gelişimine yönelik öğretmenlerin durumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönem dil gelişimi için kritik bir evredir. Okul öncesi dönemde çocukların ihtiyaçlarını dikkate alan etkili bir hazırlık süreci, onların ileriki yaşamlarında okuma, yazma (Whitehead, 2007) ve konuşma, dinleme (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013) becerilerinin gelişmesini önemli derecede etkiler. Bu süreci sağlayacak olan da öğretmenlerdir. Çocukların bireysel farklılıkları

ve ihtiyaçları dikkate alınmadan etkili bir eğitim ortamının düzenlenmesi ise mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin okul öncesi dil gelişim sürecini, kapsayıcı eğitimle ilişkilendirmesi, bireysel farklılıkların öğretim sürecinde dikkate alınması açısından önemlidir. Literatürde bu konuda eksiklik olduğu ve yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezden taşraya şelale yöntemiyle öğretmen eğitimlerini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Neredeyse her ilde, daha önceden eğitim alan öğretmenler, kendi illerindeki diğer öğretmenlere eğitim vermektedir. Bu sayede tüm Türkiye'de kapsayıcı eğitimin öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, gerçekleştirilecek eğitim seminerleri için gerekli ihtiyaç analizini sunabilir. Kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak okul öncesi dil gelişimde karşılaşılan sorunlara yönelik ortaya koyulan bulgular, eğitimlerin amaca dönük gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilir.

Literatürdeki eksiklikler ve çalışmanın alana sağlayacağı katkı doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde dil gelişim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiş dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel desende tasarlanmıştır ve belli bir durumun bütüncül bir yaklaşımla incelenebildiği, durum incelemesi yöntemi benimsenmiştir (Creswell, 2013). Kapsayıcı eğitim, bu araştırmada bütüncül olarak ele alınmaya çalışılmış ve okul öncesi öğretmenlerin, eğitimde güncel tartışma alanlarından biri olan, kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim programların yenilenmesi ve çağa uygun hale getirilmesi noktasında, kapsayıcı eğitime önem verdiği bilinmektedir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek bu noktada önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada sınıfında birbirinden farklı dezavantajlı gruplarla çalışan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin güneyinde yer alan şehirlerden birindeki anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılarak seçilmiştir. Bu örneklem yolu maliyet ve zaman açısından araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Patton, 1990). Ancak, çalışma grubu

oluşturulurken bu avantajın yanı sıra, öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce, zihinsel engel, öğrenme güçlüğü, üstün potansiyel, bedensel engel, Türkçe kullanım becerisi düşük farklı bir dilde daha iyi konuşma, alt sosyal-ekonomik düzey gibi bireysel farklılığı bulunan çocuklarla çalışmış olmaları ölçütleri de değerlendirilmiştir. Araştırmaya bireysel farklılıkları olan çocuklarla çalışmış toplam 45 (23 kadın, 22 erkek) okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılırken gerçek isimleri yerine "Ö1, Ö2, Ö3…… Ö45" takma isimleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı gözetilerek görüşme formu soruları belirlenmiştir (Merriam, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular geliştirilirken, kapsayıcı eğitim bünyesinde değerlendirilen, çocukların bireysel farklılıkları ve bunların dil gelişimi ile ilişkisi ele alınmıştır. Glesne'nin (2013) de önerdiği üzere, görüşme sorularının geliştirilme sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Okul öncesi eğitimcisi, Türkçe dil uzmanı ve kapsayıcı eğitim konusunda çalışmaları olan 3 uzman tarafından görüşme formu incelenmiş ve kapsam geçerliliği konusunda değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formlar tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim yılı gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölüm, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. On bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda genel olarak öğretmenlerin var olan uyarlamalarla dil gelişim sürecini nasıl gerçekleştirdiği ve kapsayıcı eğitimle dil gelişim sürecini nasıl ilişkilendirdiği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Uzman görüşünün ardından görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamaya 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Pilot uygulama, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda birebir görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde, içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen tüm veriler, yazıya aktarılmıştır. Başka bir alan uzmanından yardım alınarak yazıya aktarılan bu verilerin, görüşme kaydıyla tutarlığı tespit edilerek onaylanmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın aktarılabilirliği için veri toplama aracının geliştirilme süreci, katılımcılar, içerik analizinin içeriği (kod, kategori, tema) hakkında açıklayıcı bilgiler sunmuştur. Bu bilgiler sayesinde başka araştırmacılara, aynı çalışmayı tekrar yapabilecek kadar ayrıntılı ve açık bilgi verilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken geçerlik ve güvenirliği konusunda neler yapıldığıyla

ilgili bilgiler aşamalı olarak sunulmuştur. Çalışmanın onaylanabilirğini sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, kodlarla ilişkili bir şekilde doğrudan alıntılarla raporlanmıştır. Bu veriler üzerinde hiçbir düzeltme ya da değişiklik yapılmamıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için bir başka alan uzmanından yardım alınmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı verileri birbirlerine müdahale etmeden analiz etmişlerdir. İki uzman arasındaki kodlamalar karşılaştırıldığında kodlama güvenirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) %95 düzeyinde belirlenmiştir. Bulgular bölümünde yer alan Tablo 1'de görüldüğü üzere içerik analizi sonucunda 8 kategoriye, 35 farklı koda ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları, araştırma soruları dikkate alınarak iki aşamada sunulmuştur. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerin, çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek dil gelişimini desteklemeye yönelik yaptıkları uyarlamalara ilişkin bulgular aktarılmıştır. Daha sonra ise, dil gelişimini destekleme sürecinde kapsayıcı eğitime dayalı sürece ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular sunulurken Tablo 1'de yer alan sıra gözetilmiştir.

Tablo 1. Dil gelişim sürecine ilişkin öğretmen görüşmelerine yönelik içerik analizi

Tema	Kategori	Kod	*f*
Dil gelişimi	Uyarlama stratejisi	Öğrenme sürecini bireyselleştirme	17
		Çocuk merkezli yaklaşım	15
		Akran etkileşimi	11
		Güdüleme	7
		Yeni kelimeler öğrenmesi için fırsat yaratma	4
	Uyarlamalardaki etkinlik türleri	Drama	14
		Türkçe	13
		Oyun	6
		Okuma Yazmaya Hazırlık	5
		Sanat	3
	Uyarlamalarda materyal kullanımı	Resimli Kart	16
		Kitap	15
		Çizgi Film	8
		Slayt	8
		Müzik Aleti	7
		Oyuncak	6
		Doğal Materyal	5
		Kostüm	4
		Montessori materyali	3
	Uyarlamalarda öğrenme ortam	Dikkat dağıtan uyaranların azaltılması	12
		Öğrenme merkezi düzenleme	10
		Görebileceği en iyi yere oturtma	5
		Dış mekândan faydalanma	4
	Kapsayıcı eğitim bilgisi	Kaynaştırma eğitimi	9
		Mülteci çocukların eğitimi	2
		Dezavantaja sahip bütün çocukların eğitimi	15
	Dil gelişimi sürecinde kapsayıcı eğitim	Özel bir düzenleme yok	30
		Aile ve okul işbirliği	4
		Akran etkileşimi	4
		Etkinliği bireyselleştirme	3
	Kapsayıcı eğitimin gerekliliği	Toplumsal bütünlüğün sağlanması	15
		Fırsat eşitliği	13
	Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen ihtiyaçları	Hizmet içi eğitim	40
		Destek Personel	18
		Materyal Eksikliği	15

İlk olarak, bireysel farklılıklara yönelik uyarlamalarla ilgili kategoriye bakıldığında, bu kategoriyle ilgili beş farklı koda ulaşıldığı görülmektedir. Bunlar, öğrenme sürecini bireyselleştirme (*f:*17) çocuk merkezli yaklaşım (*f:*15), akran etkileşimi (*f:*11),

güdüleme (*f*:7) yeni kelimeler öğrenmesi için fırsat yaratma (*f*:4) olarak kodlanmıştır. Her kod için öğretmenler görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

> *"Öncelikle değerlendirme testleriyle çocuğun yeterlilik düzeyine bakıp onu tanımaya çalışıyorum ve plânımı ona göre hazırlıyorum. Dil ve öğrenme arasında doğru bir orantı vardır, öğrenme güçlüğü çeken çocukların dil gelişimi de geridedir. Konuşurken çocuğun anlayabileceği basit cümleler kuruyorum. Çocuklar dili taklit ederek öğrendikleri için yeni kelimeleri ve yanlış kullandığı kelimeleri düzelterek ve pekiştirerek yardımcı olmaya çalışıyorum."*(Ö31, Bireyselleştirme)

> *"Sevdiği kitapları istiyorum ailesinden. Türkçe kullanım becerisi düşük olan öğrencilerime nesneleri görsel olarak gösterip isimlerini söyleyip tekrar etmelerini sağlıyorum. Resimli hikâye kitapları okuyorum onlar resimlerdeki olayların ve anlatımın Türkçe karşılığını daha rahat anlıyorlar."* (Ö18, Bireyselleştirme).

> *"Dil gelişimi desteklenmesi gereken çocuğun aktif bir şekilde sözel etkileşime girebilmesi için etkinliklerin çocuk merkezli olmasına çocuğun malzeme seçmesine ve yapacağı işe karar vermesine olanak vermeye çalışıyorum. Mesela; çocuklara meyveleri, sebzeleri tanıtmak için pazara gezi düzenliyorum, bütün öğrencilerimle birlikte özellikle özel gereksinimli öğrencimin de pazarda sözel iletişim kurarak alışveriş yapmalarına fırsat yaratıyorum. Pazardan aldığımız ürünlerle sınıf içi etkinlik olarak turşu yapma, zeytin kırma ve kurma, reçel yapma vs. etkinliklerde katılımlarını sağlıyorum. Yaptıklarını sınıf içinde konuşarak paylaşmalarına olanak tanıyorum. Dönem sonunda yaptığım portfolyo sunumu ile her çocuk ailesine bir dönem boyunca sınıfta öğrendiklerini anlatıyor. Bütün bu etkinlikleri yaparken zaten her çocuğun bireysel farklığını dikkate almaya çalıştığım için, özel gereksinimli öğrencimi de zaten dil gelişimi konusunda desteklemiş oluyorum."* (Ö15, çocuk merkezli yaklaşım).

> *"Geçen yıl sınıfımdaki bir kız öğrencim yaşıtlarının üstünde düşünme ve beceri gelişimi gösteriyordu. Ablasına çok özendiğinden olabilir sürekli benden ödev istiyordu. Verdiğim ödevleri çok basit görüyordu daha zor ödevler talep ediyordu. Ona 1 ve 2 sınıf matematiksel işlemler ve zekâ becerisi içerikli çalışma kâğıtlarını yetiştiremiyordum. Sınıf içerisinde yaptığımız çalışmalarda birden çok arkadaşına koordine bir şekilde yardım ederdi. Akran eğitiminde görevleri severek üstlenirdi. Bazen yapacağımız etkinliği kendisi şekillendirip uygulama aşamasını ona bırakırdım. Çok renkli sonuçlar olurdu."* (Ö12, akran etkileşimi).

> *"Benim sınıfımdaki yabancı uyruklu öğrenciler her gün farklı öğrencilerle kura yöntemiyle eşleştiriyorum. O günün en iyi arkadaşı belirleniyor günü arkadaşıyla birlikte hareket ederek gerçekleştiriyor. Okulumuzda bulunan rehber*

öğretmenlerden destek alıyorum. Başarılı olduğu etkinliklerde onları ön plana geçiriyorum arkadaşlarından destek alıyorum. Bu süreç içerisindeki etkileşim zaten çocukların dil gelişimlerini destekleyen bir süreç oluyor." (Ö13, akran etkileşimi).

"Bu çocukların, dinleyicilere ve konuşmaya teşvike ihtiyaçları olduğunu gözlemledim. Bu sebeple öncelikle iyi bir dinleyici olmaya çalışıyorum. Bol bol sorular sorarak çocukları bu sürece katmaya çalışıyorum. Cevaplarını dinleyip onaylandıklarını hissettiriyorum. Böylece cesaret alan çocuk dilini daha etkili kullanabiliyor. Örneğin çocukların yanlış söylediği kelimeleri onları teşvik ederek düzelterek tekrarlayıp doğru model olmaya çalışıyorum." (Ö14, teşvik etme).

"Kısa melodi, şarkı söylemelerini; resimli hikâyelerini ve rüyalarını anlatmalarını istiyorum. Bu şekilde yeni kelimeleri uygun yerlerde kullanmayı öğreniyorlar." (Ö8, yeni kelimeler öğrenmelerine fırsat tanıma).

Bu öğretmen görüşlerinden hareketle, okul öncesi öğretmenler, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin dil gelişimini desteklerken, öğrenme sürecini bireyselleştirme, çocuk merkezli yaklaşımı benimseme ve akran etkileşimine olanak sağlama gibi uyarlamalar yapmaktadır. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerin çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra sosyal öğrenmeyi de önemseyen bir yaklaşım içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları mevcut okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim sürecinde, çocuğu merkeze alan aktif öğrenme sürecini ve çocukların akranları ve yetişkinlerle etkileşimini önemseyen bir yaklaşımı benimsemiştir. Öğretmenlerin görüşleri bu yaklaşımdan etkilenmiş olabilir.

Uyarlamalardaki etkinlik türlerine ilişkin kategori incelendiğinde ise öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan etkinlik türleri sırası ile drama (*f*:14), Türkçe (*f*:13), oyun (*f*:6), okuma-yazmaya hazırlık (*f*:5) ve sanat (*f*:3) olarak sıralanmıştır. Ö18 birçok etkinlik türünü bütünleştirdiği süreci şu şekilde ifade etmiştir:

"Okuma yazmaya hazırlık etkinliği ile başlayabiliyorum sürece. Örneğin, çocukların isimlerini tanımaları ve yazı farkındalığı kazanmaları için isimlerinin yazdığı etiketleri onları sembolize eden nesnelerle eşliyorum. İsimlerinin yazdığı kâğıtları isimlerinin üzerinden giderek boyuyorlar. Sonra Türkçe ve drama ile devam edebiliyoruz; okuduğumuz bir hikâyeyi sınıfta canlandırıyoruz. Eşleştirme kartları üzerinde ismi söylenilen nesneleri bulma oyunu oynuyoruz. Olumlu veya olumsuz bir davranış içeren görseli inceliyor ve görsel hakkında sohbet ediyoruz. Neden bu davranışı yapmış olabilir? Yaptığı davranış doğru bir davranış mı? Sana böyle bir davranış yapsalar ne hissederdin? Vb. Sorularla."

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel farklılığı olan çocukların dil gelişimlerini destekleme sürecinde etkinlik türü olarak en çok drama ve Türkçe'ye yer vermeleri bu araştırma kapsamında beklenen bir bulgudur. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler arasında çocukların dili en çok kullandıkları iki etkinlik türü olması nedeniyle öğretmenler, dil gelişimini desteklemek amacı ile yaptıkları uyarlamalarda drama ve Türkçe etkinliğini tercih etmiş olabilirler.

Okul öncesi eğitim sürecinde bireysel farklılıkları olan çocukların dil gelişimini desteklemek için kullanılabilecek birçok materyal bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler de uyarlama sürecinde sıklıkla bu materyallerden faydalanmaktadır. Resimli kartları uyarlama sürecinde nasıl kullandığını Ö10 şu şekilde açıklamıştır:

> *"Mardin de çalışırken dil gelişimi sorunumuz bizim ilk sorunumuzdu. Çocuk konuşamıyor, konuşsa kendimi iyi ifade edemiyordu. Özel eğitim kartlarından çok faydalandım. Resimli kartlar bunları göstererek isimlerini sorardım kendi dillerinde isimlerini söylerlerdi. Bunu düzeltip Türkçe ismini söylerdim. Zamanla bilmeceye doğru giderdi bu çalışma. Şarkı öğretirken de önce düz ezber yaparlardı. Zamanla içeriğini ve anlamını konuşurduk öğrenirlerdi."*

Fiziksel ortamın uyarlama sürecinde nasıl düzenlediği konusunda uyarlamalarda öğrenme ortamı kategorisine bakıldığında ise öğretmenlerin görüşleri dikkat dağıtacak uyaranları azaltma (*f*: 12); öğrenme merkezi düzenleme (*f*:10); görebileceği en iyi yere oturtma (*f*:5) ve dış mekândan faydalanma (*f*: 4) kodları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Örnek görüşler şu şekilde gösterilebilir:

> *"Dikkat dağıtacak poster afiş etkinlikleri sınıfa asmıyorum. İlgisiz oyuncak ve materyallerin hepsini kaldırıyorum. Çalıştığım tema ile ilgili birkaç resim asılı duruyor sadece ya da konu ile ilgili materyaller öğrenme merkezinde oluyor. Etkinlik sürecinde kullanacağım kelimelerle ilgili bu nesneleri rastgele bir yerlere koyuyorum anlatırken bakın şurada küçük bir kuş var vb. cümleler kuruyorum."* (Ö15)

> *"Çocuğun aktif olması ve çocuk merkezli bir öğrenme ortamı oluştururum. Ortamı çocukların meraklanacağı ve ilgi duyacağı bir yer yaparım. Uyguladığım etkinliğe göre bazen sınıf içi bazen sınıf dışı etkinliklerle tamamlarım."* (Ö45).

Bu bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan çocukların dil gelişimini desteklemek için hem öğrenme merkezlerini düzenleyerek hem de sınıf içerisindeki dikkat dağıtan uyaranları azaltarak, öğrenme ortamını düzenledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenme merkezlerini çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlemek, okul öncesi öğretmeninin rutin uygulamalarının bir parçası olduğu bilinmektedir.

Tablo 1'de yer alan kapsayıcı eğitim bilgisine yönelik kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı (*f*=28) kapsayıcı eğitime ilişkin bildiklerini kendi okuma ve araştırmalarından edindiklerini ifade ederken, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmen sayısı 22'dir. Öğretmenlerin bazıları (*f*=9) ise kapsayıcı eğitimi kaynaştırma eğitimi ile karıştırdığı görüşlere şu şekilde yansımıştır:

> *"Özel gereksinimi ne olursa olsun eğitim içerisine dâhil etme durumu şeklinde açıklayabiliriz."* (Ö23).

> *"Özel gereksinimi olan çocukların eğitimini kolaylaştırma amaçlı verilen eğitim."* (Ö28).

> *"Okuduğum kadarıyla her çocuğun eğitime katılabilmesi ve bu konuda uyarlamaların etkili yapılabilmesi demek. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara birlikte eğitim fırsatı verilebilmesi. Bir tür kaynaştırma eğitimi gibi."* (Ö1).

> *"Özel çocukların da normal çocuklar ile beraber, kendi hayatını bağımsız olarak sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu desteğin sağlandığı/ sağlanmaya çalışıldığı eğitimdir."* (Ö45).

Kapsayıcı eğitimi sadece mülteci öğrenciler üzerinden tanımlayan öğretmenler de bulunmaktadır (*f*=2). Örneğin Ö14 "*Dil gelişiminin ve bunun yanında diğer bütün gelişiminin yeterli düzeyde olmayan yerli yabancı çocukların bir arada eğitim görmesi*." diye bir tanım yaparken Ö19 "*Daha çok Suriyeli öğrencileri öne çıkaran bir eğitim.*" ifadesini kullanmıştır.

Bunun yanı sıra kapsayıcı eğitime ilişkin, çocuğun özgün değerini ortaya çıkaran daha bütünsel bir bakışa açısına sahip olduğunu düşünen öğretmenler de vardır (*f*=15). Örneğin Ö3, her çocuğun farklı olabileceğini ve öğrencilerin bu farklı özellikleriyle eğitim-öğretim etkinliklerine dahil edilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4 kapsayıcı eğitimle ilgili olarak "*Birçok konuda farklı olan çocukların diğer çocuklarla aynı haklara sahip olduğu, diğer çocuklarla aynı ortamda bulunarak ortamların ve eğitimlerin onlara uygun şekilde düzenlenerek farklılıklarının kabullenileceği, gelişimlerinin değişimlerinin sağlanacağı bir sistem*." ve Ö10 "*Dezavantajlı* öğrencilerin *de diğer* öğrencilerle aynı haklara s*ahip olduğunu ve eğitim hakkından mahrum etmeden bütünleştiren* eğitim." ifadelerini kullanmıştır.

Kapsayıcı eğitim bilgisinin yanı sıra, dil gelişimi sürecinde kapsayıcı eğitim kategorisine ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kapsayıcı eğitime özel bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir (*f*: 30). Bunun yanı sıra, kapsayıcı eğitimi dikkate alarak eğitim programında düzenleme yaptığını ifade eden öğretmenler ise sırası ile en çok aile ve okul işbirliği (f:4), akran etkileşimi (*f*:4), etkinliği bireyselleştirme (*f*:3) kodlarına değinmişlerdir.

Okul aile işbirliğini kapsayıcı eğitime dayalı bir şekilde ele aldığını belirten bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir. *"İlk önce aileyle iletişime geçerim. Okul - sı-*

nıf içerisinde yapılan etkinlerin aile içerisinde desteklenmesi gerektiğini belirtirim. Sınıftaki öğrencilerin *da bu konuda desteklemesini sağlarım. Çocuklarla birlikte dans ederek hareketli şarkılar söyleterek etkinliğe dâhil ederim, bu şarkıları aile de bilir ve evde tekrar eder. Sadece şarkılar ile değil, dil gelişimini desteklemek için aile ile birlikte okuduğumuz ortak kitaplar ve resimli kartlar da var."* (Ö17).

Benzer şekilde öğretmenlere kapsayıcı eğitim sürecinde dil gelişimi desteklemek için kullandıkları materyaller ve fiziksel ortam özellikleri sorulduğunda ise, büyük bir çoğunluğun kapsayıcı eğitim için özel bir eğitsel materyal kullanmadıkları ve uyarlama süreci ile benzer materyalleri vurguladıkları, yanı sıra, fiziksel ortam ile ilgili de uyarlamalarda yaptıklarından farklı bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere yapılan bu araştırma kapsamında "kapsayıcı eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Öğretmenlerden sadece 2 tanesi kapsayıcı eğitimi gerekli görmezken, geriye kalan 43 öğretmen kapsayıcı eğitimin gerekliliğini farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Bu gerekçeler arasında öğretmemelerin, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi en çok toplumsal bütünlüğün sağlanmasına (*f*:15) ve fırsat eşitliğine vurgu yaptıkları görülmektedir (*f*:13):

> *"Her çocuğun ihtiyaçları ve dil gelişim düzeyleri birbirinden farklı. Aynı zamanda göçle gelen çocuklarımın farklı uyarlamalara ihtiyacı olduğu için tüm çocukların adil ve eşit eğitim hakları olduğu için gerekli görüyorum."* (Ö33).

Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen ihtiyaçlarına yönelik kategoriye bakıldığında ise, öğretmenlerin nerdeyse tamamı (*f*=40) kapsayıcı eğitim ile ilgili çok daha fazla hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 "*Daha fazla bilgi almak ve tam anlamıyla uygulama yapmak ve bu tür uygulamaları geliştirmek için çeşitli seminerler yapılmalı.*" derken Ö18 eğitim ihtiyacını daha detaylı bir şekilde şöyle açıklamıştır:

> *"Kapsayıcı eğitim hakkında bilgilendirme yapılmalı. Sınıfımızdaki çocuklarımıza mevcut program kazanımları ile desteklemeye çalışıyoruz ama yeterli gelmeyen durumlar oluşuyor. Özellikle yabancı dil problemi yaşadığımızda okullara gönderilen tercüman öğretmenlerde fayda vermiyor. Çünkü gelen öğretmen Türkçeyi bilmediği için anlatmak istediğimizi tercüme edemiyor. Kapsayıcı eğitim hakkında öğretmenler teori ve uygulama aşamaları olan bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalılar ve kapsayıcı eğitimine yönelik bir program oluşturulmalı veya mevcut program içerisine kapsayıcı eğitim entegre edilmeli. Yabancı çocuklar yaşı ne olursa olsun ilk olarak Türkçe hazırlık sınıflarında gelişimlerine göre Türkçe öğrenmeli."*

Öğretmenler tarafından kapsayıcı eğitim ile ilgili vurgulanan diğer eksiklik destek personel (*f*:18) ve materyaldir (*f*:15).

"Okul öncesi eğitimde sayılar fazla olduğunda ve yardımcı elemanlar olmadığında öğretmenin aynı anda çok yere yetişmeye çalışması çok yıpratıcı oluyor. Bu sebeple kapsayıcı eğitimi kesinlikle destekliyorum. Ayrımcılığa karşıyım. Ancak şartların öğretmenin uygulama yapmasına uygun olması gerektiğini düşünüyorum. Kalabalık sınıflarda bir sürü malzeme eksiklikten, sınıfları temizleyecek yardımcı elemanlar bile yokken aynı zamanda tamamen özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrenciyle ilgilenmek zor olabiliyor. Bu sebeple eğitim ortamının elverişli şartlarda olmasını rica ediyorum. Ancak bu şekilde daha verimli olunabilir diye düşünmekteyim." (Ö7).

"Özel öğrencisi olan öğretmenlere destek verilmiyor. Mesela dil terapisti, mesela özel eğitim öğretmeni Özel öğrenci velisi, öğretmenden mucize beklerken diğer veliler öğretmenin enerjisini özel öğrenciye harcadığını düşünerek rahatsızlığını dile getirebiliyor. Bu sorunlar bütüncül yaklaşım sergileyen kapsayıcı eğitimle asılabilir diye düşünüyorum. Tabii konuya hâkim kişilerin verdiği eğitim ve okullardaki materyal ve destek personel eksiğinin kapanması ile." (Ö4).

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi karmaşası olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde farklı bir materyal kullanmadıkları ve öğrenme ortamında kapsayıcı eğitimi gözeterek bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği olabilir. Ayrıca araştırmaya katılan birçok öğretmen kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inanmakta, süreçte yaşadıkları bilgi, materyal ve destek personel eksikliğine vurgu yapmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde dil gelişim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda iki araştırma sorusu üzerinden durulmuştur. Birinci araştırma sorusunda, okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen dil gelişim sürecine; ikinci araştırma sorusunda ise kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiş dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma, literatürde kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan diğer çalışmalardan içerik ve kapsam olarak farklıdır (Bayır, 2019; Boyacı, 2017; Düşkün, 2016; Kaysılı ve diğerleri, 2019; Sarıcı Bulut ve diğerleri, 2018; Yaşar ve Amaç, 2018; Yıldırım, 2017). Okul öncesi eğitime yönelik yapılan sınırlı çalışmalar her ne kadar okul öncesi eğitim ile kapsayıcı eğitimi ilişkilendirse de dil gelişimi üzerine odaklanmamaktadır. Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) çalışmasında genel anlamda bireysel farklılıkların belirlenmesi ve neler yapıldığı ile ilgili durumları belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca çalışma, Türkiye ile Almanya, İtalya ve Çekya'nın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Dağlıoğlu ve diğerlerinin yürüttüğü bir başka çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin üstün

yetenekli çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek üzere ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen "Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği" literatürde önemli bir boşluğu doldurmakla birlikte, kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel ve öğretimsel yaklaşımlarını değerlendirerek bir durum tespiti yapmaktadır. Yürütülen bu çalışmada ise özellikle dil gelişimine odaklanılarak sadece ne ve nasıl sorularına değil; kapsayıcı eğitimi benimseyen eğitsel uygulamaların neden yapılamadığı ve neden başarısız olunduğu problemleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularını değerlendirirken mülteci çocuklarla yürütülen araştırmalara da değinmek gerekmektedir. Mültecilerin eğitimi ülkemizin önemli sorunları arasındadır ve bu sorunu çözmek amacıyla 2014 yılında açılan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM), mülteciler eğitim almaya başlamışlardır. 2016 itibariyle ise Türk okullarına geçiş süreci başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların da dil gelişimleri ile ilgili süreçte desteklemeleri gerekmektedir (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018). Mülteci çocukların yanı sıra çalışan çocuklarla yürütülen çalışma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek açısından önemlidir. Keskinkılıç Kara ve Çalık (2012) ilkokul düzeyinde yürüttükleri çalışmada, çalışan çocukların okuma alışkanlığı, Türkçeyi etkili kullanma, okuma ve anlama, etkili konuşma ve dinleme gibi dil gelişimini doğrudan ilgilendiren konularda eğitim ihtiyaçları olduğunu belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, herhangi bir nedenden dolayı (özel gereksinim, Türkçeyi bilmeme, sosyal-ekonomik dezavantajlı olma vb.) dil gelişiminin daha fazla desteklemesi gereken çocuklarla çalışırken öğrenme süreçlerinde yaptıkları uyarlamalarda, okul öncesi eğitimin ilkelerini gözeterek, çocuğu merkeze alan ve akran etkileşiminden faydalanan bireyselleştirilmiş süreçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu uyarlama sürecinde öğretmenlerin eğitim programlarında en çok yer verdikleri, etkinlik türlerinin başında drama gelmektedir. Öğretmenler, dil gelişimini desteklemek için planladıkları bu etkinliklerde en çok resimli kart ve hikâye kitaplarından faydalandığını söylerken, fiziksel ortamı düzenlemek içinse dikkat dağıtan uyaranları azaltma ve öğrenme merkezlerini düzenleme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, dil gelişiminin desteklenmesi gereken çocuklarla ilgili var olan uygulamaları değiştirme ve geliştirme gereği duymaktadır. Bu açıdan var olan içeriğin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, yaptıkları uygulamalarda kapsayıcı eğitime dayalı dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik, materyal ve fiziksel ortam düzenlemesine yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmiş bir öğrenme ortamı, öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları dikkate alan materyalleri içermelidir (Abercrombie, 2009). Böyle bir öğrenme ortamda öğrenciler, dışlanma ve başaramama duygusunu yener; zorlukların üstesinden gelir (Roth ve Szamoskozi, 2005, aktaran Rozenfelde, 2016). Öte yandan

öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun kapsayıcı eğitimle ilgili daha önce hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Fakat buna rağmen öğretmenlerin bazıları, kapsayıcı eğitimi kaynaştırma eğitimi ile karıştırmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile kaynaştırma eğitimi birbirinden tamamen farklıdır. Kaynaştırma eğitiminde amaç, özel gereksinimli çocukların öğrencilerin, özel eğitime ihtiyaç duymayan çocuklarla aynı sınıf ortamında öğretimine devam etmesidir (Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve, 2010). Kaynaştırma eğitimi, kapsayıcı eğitime tamamen aykırı bir amaca hizmet eder. Çünkü kaynaştırma eğitimi bir tür ayrımcılık olarak değerlendirilebilir. Çünkü kaynaştırma çocuğu tüm eğitim ihtiyaçlarını diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıfta almaz. Kaynaştırma için yer aldığı sınıfın ve o sınıftaki çocuklardan farklı olarak engel durumuna göre eğitimler alır. Kapsayıcı eğitim açısından bu bir ayrımcılık olarak görülür. Bu açıdan öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığı ortadadır. Ayrıca kapsayıcı eğitimi, kaynaştırma eğitimi ile karıştıran öğretmenlerin de öğretim sürecini amacına uygun gerçekleştiremeyecekleri düşünülmektedir. Nitekim araştırma bulguları da bunu desteklemektedir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitim konusunda hiçbir şey yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun aldıkları hizmet içi eğitimlerin ya da öğretmen yeterliklerindeki eksikliğin bir sonucu olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenlerin belli bir kısmının kapsayıcı eğitimi, sadece geçici koruma altındaki belli bir gruba yönelik eğitim olarak tanımlamalarıdır. Cinsiyete, dile ve ırka dayalı eğitim, ayrımcılık kapsamına girmektedir (Barthelemy, McCormick ve Henderson, 2016). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin geçici koruma altındakilere pozitif ayrımcılık yaptığı düşünülmektedir. Bu grup dışında kalan çocukların ise negatif ayrımcılığa maruz bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitimin kapsamı ve sınırlılıkları, ilişkili ve ilişkisiz olduğu kavramlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

- Kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları arttırılmalıdır. Sadece belli bir çocuk grubunu ya da belli bir durumu kapsayıcılık bağlamında değerlendirmelerinin önüne geçilmelidir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişim sürecini kapsayıcı eğitimle ilişkilendirebilecek ve öğretim sürecini bu doğrultuda gerçekleştirebilecek deneyimler edinmeleri sağlanmalıdır. Bu deneyimler, ancak öğretmen eğitimleriyle gerçekleştirilebilir. Bu öğretmen eğitimleri ise sadece teorik bilgiye dayanmamalıdır. Kapsayıcı eğitimle ilgili teorik bilgi, uygulamalarla ile bütünleştirilmelidir.

- Okul öncesi dönemde öğretmenlerinin gelişim alanlarına eşit ölçüde önem vermesi gerektiği konusunda farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Dil gelişimi açısından bireyin kendini ifade etme becerisinin ise kazandırılması gereken en önemli

becerilerden biri olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden dil gelişimi açısından kapsayıcı eğitimin önemi hakkında öğretmenlerin farkındalıkları arttırılmalıdır. Öğretmenler, okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin dil gelişimine sağlayacağı yararın ileriki dönemlerde temel dil becerilerinin gelişmesinde ne yönden katkı sağlayacağı konusunda bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

Abercrombie, D. D. (2009). *The effects of institutional variables, teacher background variables, teacher preparedness, and teachers' performance drivers on teachers' attitudes toward students with learning disabilities in the inclusive classroom*. University of South Alabama, ProQuest Dissertations.

Arduin, S.(2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education, 41*(1), 105–121.

Barthelemy, R. S., McCormick, M., & Henderson, C. (2016). Gender discrimination in physics and astronomy: Graduate student experiences of sexism and gender microaggressions. *Physical Review Physics Education Research*, *12*(2), 0201191-020119114.

Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskisehir Osmangazi Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 451-464.

Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan hakları evrensel bildirgesi http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop adresinden erişildi.

Birleşmiş Milletler. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf adresinden erişildi.

Boyaci, A. (2017). *Sürdürülebilir Kalkınma Sürecinde Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmenlik.* İnsani ve Kültürel Kalkınma Temelinde Eğitim ve Öğretmen Yetiştirmeyi Yeniden Düşünmek Paneli Yükseköğretim Kurulu 26.12.2017 (YÖK), Ankara.

Creswell, J.W. (2013) *Qualitative* ınquiry *and research design: Choosing among five approaches*, 3rd edition, Thousand Oaks, CA: Sage.

Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 883-910.

Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi.* Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak.

Erdogan, T., Altinkaynak, S. O., & Erdogan, O. (2013). An analysis of the literacy activities provided by preschool teachers. *Elementary Education Online, 12*(4), 1188-1199.

Florian, L.(2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., & Neve, L. (2010). *Teaching primary special educational needs.* Trowbridge: Cromwell.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürkan, T., & Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 203-226.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217.

Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education, 8*(2), 109-128. https://dx.doi.org/10.19128/turje.496261

Keskinkılıç Kara, S. B. K., & Çalık, T. (2012). Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları. *Gazi* Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3),673-695.

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, *1*(1), 1-17.

Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage.

Monika, R., Vats, N., & Kour, S. (2015). Inclusive education. dimensions of ınnovations in education. (Ed. A. Mathur, S. J. Kaur, Y. Sharma, ve J. Padmanabhan). In *Dimension of Innovations in Education* (pp.123-131). New Delhi: New Delhi Publishers.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Rozenfelde, M. (2016). Inclusive learning environment for pupils with specia needs in general educational institution. *Social welfare: interdisciplinary approach*, *2*(6), 148-158.

Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S. Kurul, V. & Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün Yetenekli Ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeğinin geliştirilmesi-İlkokul Öğretmen Formu. *Electronic Turkish Studies, 13*(11), 1153-1172.

Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India–concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, 3*(13), 3222-3232.

Şahin, M. G., Ömeroğlu, E., Turupcu Doğan, A., Dağlıoğlu, H. E., Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Kukul, V., Kılıç, E.,& Karataş, S. (2018). Development of "A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children". *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7*(3), 1007-1034.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.

United Nations (1982). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons.* http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswpa00.htm adresinden erişildi.

United Nations. (1993). The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm adresinden erişilmiştir.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime, 9*(1), 173-188.

Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children.* London: Sage.

Yaşar, M. R., & Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 611-634.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, *3*(2), 175-199.

Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (755-768)

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNDE ORTAYA KONULAN ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nur ÜTKÜR[1]

* Bu makale 16. Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

1 Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nur.utkur@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2062-5430.

Geliş Tarihi: 15.08.2019 **Kabul Tarihi:** 07.11.2019

Öz: Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi derslerinde öğrencilerin sınıf ortamında oluşturdukları ürünlerin özelliklerinin çeşitli açılardan incelenmesi ve bu konuya yönelik öğrenci görüşlerinin alınması temel amacı oluşturmaktadır. Bu amaçla nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada, Türkiye'nin İstanbul ilindeki bir devlet okulundan seçilen bir 3. sınıf öğretmeninin işlediği hayat bilgisi derslerinden dört ders saati gözlemlenmiştir. Bu derslerde toplam 32 öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerin farklı açılardan incelemesi yapılmıştır. Derslerin işlenmesinden sonra öğrencilerin sınıf ortamında ortaya koydukları ürünler doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen tüm veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Gözlemlerden ve doküman analizinden elde edilen bulgulara göre, Trafik Kuralları konusunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerden en fazla olanın slogan çalışması olduğu, Liderlik Özellikleri konusunda karşılaştırma tablosu yapma, Hayır Diyebiliyorum konusunda şiir yazma ve akrostiş çalışması yapma ve İyilik Yapalım konusunda ise mektup yazma olduğu tespit edilmiştir. Doküman inceleme sonucunda öğrenci ürünlerinin istendik özellikleri taşıdığı belirlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre elde edilen verilerin ürünlere ve öğrenci davranışlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ürünleri istenen sürede tamamlayan öğrenci sayısının, ürünleri tamamlayamayıp yarım bırakan öğrencilere göre daha çok olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde birbirinden farklı ürünler ortaya koymaktan mutlu oldukları, kendilerini iyi hissettikleri ve derse katılım konusunda istekli oldukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi dersi, öğrenci ürünleri, sınıf eğitimi.

AN EXAMINATION OF PRODUCTS PROVIDED BY STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCES COURSES

Abstract:

This study mainly aimed to examine the qualities of products provided by the primary school third-grade students in Life Sciences courses from several aspects and receive student opinions on the matter. In this qualitative research study, four class hours of the life sciences courses instructed by a third-grade classroom teacher who had been selected at a state school in Istanbul, Turkey were examined. The products provided by 32 students in those courses were examined from several aspects. All data were analyzed with the content analysis method. According to the findings achieved in the observations and the document review, the most provided products were slogans in the subject Traffic Rules, comparison table in the subject Leadership Characteristics, poems and acrostics in the subject I Can Say No, and letters in the subject Let Us Do Kindness. It was determined in the document review that the student products had the required qualities. The data obtained in the observation were about the products and student behaviors. The number of students who completed the products within the required time was higher than those who left the products unfinished. It was determined in the interviews that the students were happy with providing diverse products in the Life Sciences courses, they felt well and were willing to participate in the course.

Keywords: Life Sciences course, student products, classroom teaching.

Introduction

Technological developments and the fact that students are very close to technology in various walks of life make it difficult for teachers to reach students and attract their attention in an effective way. The Primary School 2018 Life Sciences Curriculum in Turkey mentions about student's activeness in the classroom setting and the importance of activities supported by the constructivist approach. Association made by students between their prior experiences and new knowledge is of importance. The 2018 Life Sciences Curriculum addresses this point as follows: Rapid change in science and technology, changing needs of individuals and societies, novelties and developments in learning-teaching theories and approaches have had a direct impact on roles expected from individuals. Such change defines an individual who produces information, can use it functionally in life, can solve problems, think critically, is entrepreneur and

determined, have communication skills, can empathize, and contribute to society and culture, etc. (Ministry of National Education, 2018).

Accordingly, it is critical to utilize various activities that will make students participate in the course more actively because students prefer a constructivist-learning environment in the classroom. A classroom environment where activities are performed in a student-centered manner help students be happy and increase their motivations for the course (Dündar, 2008). In a study which investigated the effects of using activities in the classroom setting in courses (Kosky, 2008), a classroom setting different from the classical classroom order was created in an effort based on the question "Why do students have to sit and listen to the teacher all the time?" Children who can perform various activities with their peers can also have fun. It was shown that student-teacher interaction increased quietly due to the activities of the study in question. Through such communication and interaction, students both feel more comfortable and become more open to learning.

Use of methods and activities that provides activeness in courses and activity-based learning has a vital place in education. Especially enabling students to be active is of importance pedagogically. Thus, activity-based learning should be featured by educators especially in the cognitive sense (Skehan, 1996). Activation of students in the classroom and examinations of the products provided by them are the prerequisites of identifying their creativity levels. Evaluation of a student product allows to find tips about their levels of creativity regarding their lives (Kettler & Bower, 2017). Furthermore, providing diverse products in the classroom setting improves students' creativity while offering them the opportunity to cooperate.

Cooperative learning is a method suggesting that small student groups work together and learn from each other (Johnson & Johnson, 1994, *cited in* Adeyemi, 2008). In this learning method, students work and discuss together and try to help and overcome their shortcomings. Hence, cooperative learning is one of the most appropriate methods for social sciences and one should prefer to use it in courses (Adeyemi, 2008, p.704). Alvarez, Alarcon and Nussbaum (2011) stated that cooperative activities support students' socialization. Students have the chance to learn better because they discuss a certain matter. Furthermore, cooperative activities underlie the understanding of student-activity. Therefore, teachers use cooperative learning during activities.

Examining the qualities of products provided by students in cooperation in the classroom setting and determining what they think and feel when producing them are considered guiding methods for teachers. However, there are very few studies in the national and international literature that examine the quality of products provided by students in classroom and the student opinions on the products. Contributing to the literature, this study is deemed important for different studies that activate students both inside and outside classroom and examine diverse products provided by them.

Hence, this study aimed to examine the qualities of products provided by the primary school third-grade students in the classroom setting from several aspects and receive student opinions on the matter. To this end, answers to the following research questions were sought for:

1) What are the products provided by the students in Life Sciences courses?

2) What are the qualities of the products provided by the students in Life Sciences courses?

3) How do the students produce their products in Life Sciences courses?

4) What are the student opinions on the process of providing the products in Life Sciences courses?

Methodology

The research used case study, which is a qualitative research design. The most important characteristic of case studies is that one or more cases are investigated in depth. Factors in respect to a given case are investigated in a holistic approach. Meanwhile, it is focused on how they affect the given case and how they are affected by that case. Case studies are appropriate for the nature of this study for its attributes such as studying a current phenomenon within its own life frame and usability where there are multiple pieces of evidence or data resources (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Study Group

The study group of the research was composed of all students in a third-grade class at a state primary school in the European side of İstanbul, Turkey. The reason why this class with 32 students was chosen is that the teacher and students were volunteered. The school was chosen because it was convenient (Patton, 2014). Twenty of the third-grade students are girls and 12 are boys.

Data Collection Instruments

Since it was considered important to use different data collection instruments together and for achieving data diversity to increase reliability, document review, observation and interview were utilized as data collection instruments.

Document review: One hundred twenty-eight products provided in the Life Sciences courses in this study were analyzed with document review. The review addressed the products, their qualities and whether they were related to the subject of the course.

Observation: Four class hours were observed during the instruction of the primary school third-grade Life Sciences courses. The subjects of the courses were "Traffic Rules, Leadership Characteristics, I Can Say No, and Let Us Do Kindness." The reason why these courses were chosen is that they are the courses instructed according to classroom teacher's syllabus.

During these courses, the researcher observed whether the students cooperated with each other, whether they wanted to work with group or alone, whether they completed the products or left them unfinished, whether they enjoyed working, whether they were willing to exhibit their products and whether they provided products similar to products of their friends or provided completely creative products. When determining these categories that were observed during the courses, it was ensured upon the opinions of eight experts that they were serving the research purpose. Four of the experts are associates while four of them are classroom teachers. The content validity indexes of the questionnaire items were calculated using the Lawshe (1975) technique. According to the Lawshe (1975) technique, since there were eight experts, the content validity rate needs to be 0.75 at minimum to find it significant (*cited in* Yurdugül, 2005). Content validity indexes of the questionnaire items were found to be 0.95. It was accordingly determined that these observed categories were valid.

Interview form: The students were interviewed in this study to identify their opinions on the activities in the courses. Ten students who participated in the course more or less actively than others were chosen for the interviews. The interviews were conducted in a semi-structured manner. The questions aimed to identify positive or negative opinions of the students on the courses. When addressing the student opinions, the students were coded as S1, S2, S3... so that their identities would not be disclosed.

Data Analysis

Content analysis, which is a qualitative research method, was used in data analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). Two experts of the field were consulted to ensure the reliability of the encoding in the content analysis. It was also ensured that they did encoding, and it was compared with the encoding done by the research. The results achieved using Miles and Huberman's (1994) reliability formulation are shown in Table 1.

Table 1. Reliability Coefficients of the Data Collection Instrument

Data Collection Instrument	Expert 1	Expert 2	Mean
Document review	0,94	0,92	0,93
Observation	0,92	0,90	0,91
Interview	0,88	0,90	0,89

Mean reliability coefficient was found to be 0.93 in the comparison between the coding of two experts and the data obtained by the researcher in the document review in Table 1. In the comparison of the data obtained in the observation, the mean coefficient of the comparison between researcher's and two experts' coding was found 0.91 and it was found to be 0.89 for the interviews. It can be accordingly said that the analyses performed were reliable as an analysis is considered reliable when the coefficient in

question is 0.80 or above according to Miles and Huberman (1994). Also the content validity indexes of the data collection instruments were calculated using the Lawshe (1975) technique (*cited in,* Yurdugül, 2005).

Findings

This section addresses the data obtained in the document review, observation and interviews that are the data collection instruments that were used in the research.

Products Provided by the Students

The products provided by the students in the Life Sciences courses, which were observed by the researcher were analyzed with the document review method, and the product qualities are presented in Table 2.

Table 2. Products Provided by the Students in the Life Sciences Courses

Subjects	Student Products	Number (f)
1. Subject: Traffic Rules	Slogans	12
	Posters	7
	Poems	5
	Songs	5
	Painting	3
2. Subject: Leadership Characteristics	Comparison tables	32
3. Subject: I Can Say No	Poems	11
	Acrostics	11
	Pictures	10
4. Subject: Let Us Do Kindness	Letters	20
	Pictures	12
	Total	128

According to Table 2 showing the student products, total number of products provided by 32 students in all courses is 128. The products provided by the students in the first course addressing the subject "Traffic Rules" are slogans (12), posters (7), poems (5), songs (5) and painting (3). An example of the posters made for the subject "Traffic Rules" is presented in Figure 1.

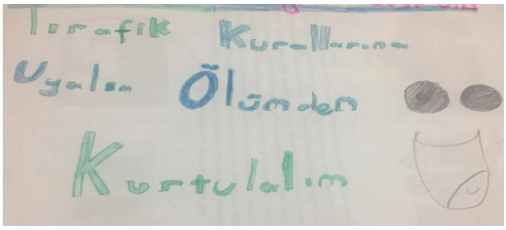


Figure 1. Posters

In the activity of making posters in Figure 1, the students were asked to make posters about obeying the traffic rules. There is a slogan "Obey the traffic rules, evade death" in the poster prepared by the student. All of the student products provided in the second course addressing the subject "Leadership Characteristics" were comparison tables. An example of these tables is given in Figure 2.

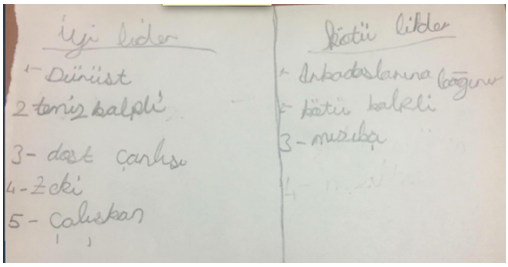


Figure 2. Comparison tables

In the comparison table in Figure 2, the student compared the characteristics of a good leader and a bad leader. Accordingly, a good leader is honest, pure-hearted, friendly, intelligent and hardworking while a bad leader is someone who yells at their friends, is ill hearted and spoilsport. In the third course addressing the subject "I Can Say No", 11 of the students wrote poems, 11 of them wrote acrostics and 10 of them drew pictures. An example of acrostics activity is presented in Figure 3.

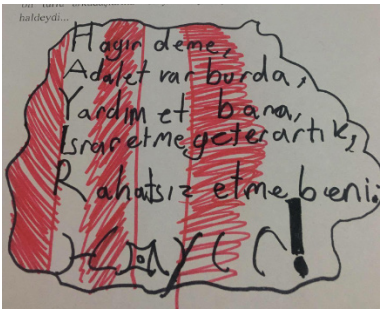


Figure 3. Acrostics

It is understood from the acrostics in Figure 3 that when the first letters of the poem lines are read downwards, it says "*Hayır*" ("No"). It is an acrostic written by the student in accordance with the subject "I Can Say No". The student stated in the acrostics that he/she wants to say no to another person and they should not insist.

As for the products provided in the last course addressing the subject "Let Us Do Kindness", 20 of the products were letters and 12 of them were pictures. An example of pictures drawn by the students is given in Figure 4.

Figure 4. Pictures

In the picture shown in Figure 4, the student picturized a situation where support is asked for earthquake victims at school. Accordingly, a student who does not feel the urge to help earthquake victims becomes so sad and cries when the same happens to him/her. The student who drew the picture tried to emphasize the importance of doing a kindness.

Qualities of Student Products

The student products were examined with the document review method. While examining the qualities of the products, analyzes were conducted in a way that was completely related to the main idea of the subject, having a relationship with the subject and totally unrelated to the subject. Data on the qualities of the products are shown in Table 3.

Table 3. Qualities of Products Provided by the Students

Product qualities	Number (f)
Number of products provided in the required quality	82
Number of products related to the subject	35
Number of products unrelated to the subject	11
Total number of products	128

Table 3 shows that 82 of 128 products had the required qualities. Moreover, 35 of these products were found to be related to the subject despite not being in the exact required quality. Eleven of the products were unrelated to the instructed subject. The data generally indicate that more than half of the students in the classroom provided products in the required qualities and the products were highly related to the subject.

Process of Providing the Products

The data obtained in the observations of the process of providing the products in the Life Sciences courses are given in Table 4.

Table 4. Process of Providing the Products According to the Observation Results

Main themes	Subthemes	Subthemes	Number of Students (f)
How products were produced	Providing creative products	Providing products similar to friends'	23
		Providing creative and different products	9
	Completing the products	Competing the products within required time	20
		Leaving the products unfinished	12
Student behaviors	Being able to cooperate	Being able to work cooperatively	25
		Preferring to work individually	7
	Exhibiting products	Willing to exhibit products	20
		Reluctant to exhibit products	12

According to Table 4, the data obtained regarding the process of students' providing the products in the classroom settings were grouped in two main themes of "how products were produced" and "student behaviors". The theme "how products were produced" involved subthemes about the process of students' producing the products while the theme "student behaviors" covered the specific student behaviors during the process.

As for the subtheme "providing creative products" in the main theme "creative products", 23 of the students provided products similar to their friends' whereas 9 of them provided creative and different products. On the other hand, 20 of the students completed the products within required time while 12 of them left their products unfinished.

Regarding the student behaviors, it was observed that there were 25 students who could work cooperatively, and 7 students preferred to work individually. Furthermore, 20 students who were willing to exhibit their products while 12 students did not want to exhibit their products before their friends.

Student Opinions on the Process of Providing Products

Ten students who were more active and more passive than others were interviewed about the process of providing products in the Life Sciences courses. Table 5 presents the data obtained about the positive and negative student opinions.

Table 5. Student Opinions on the Process of Providing Products

Main Themes	Subthemes	Number (f)
Positive	Improving imagination	10
	Having fun and being happy	10
	Producing different ideas	10
	Doing activities different from those in the textbook	9
	Examining what friends did	9
	Remembering what one has learned	8
	Realizing one's ability	5
	Being able to work with friend	5
Negative	Not wanting to work with friend	5
	Lack of time	3
	Not liking one's own product	2
	Reluctant to exhibit products	2

According to Table 5, student opinions on providing products were gathered in two main themes of positive and negative. The positive opinions include that these products improved their imaginations, they had fun and become happy and could produce different ideas. Nine of the students were happy because they did activities different from those in the textbook and had the chance to examine what their friends did. Stating his/her opinions about the matter, S2 said, "It is very nice to be active and do various fun activities in the course." Furthermore, S10 stated, "I become happy when I do activities other than those in the textbook. I feel as if I were creative. I produce different ideas." S4 stated his/her opinions by saying, "Everyone produces different ideas when we work with our friends. By this way, we produce nicer products."

Eight of the students stated that producing products in courses help them remember what they have learned whereas 5 students reported that they noticed their abilities and were happy as they could work with their friends. About the matter, S5 said, "We are more successful in the exams when we do different activities in the classroom. Because we will remember them." while S3 stated his/her opinions by saying, "I like working with my friends during these activities. I think it is more fun in that way."

As for the negative opinions, 4 of the students stated that they did not want to work with their friends. Moreover, 3 of the students reported that they had lack of time, 2 students did not like their own products and 2 students did not want to exhibit their products, which made them provide negative opinions. Regarding the matter, S1 reported that he/she wanted to work alone rather than with friends by saying, "I want to use the colourful papers my teacher distributes. For example, my teacher tells me to work with Can, but he cannot do it well." Saying, "It is good to do activities, but I do not want to demonstrate before the class", S7 state that he/she did not like the exhibition stage.

According to the abovementioned findings, even though some of the students provided negative opinions, they generally reported that they were content with producing various products in Life Sciences courses and wanted to continue these activities.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The main purpose of this study was to examine the qualities of products provided by students in the primary school third-grade Life Sciences courses in the classroom setting from several aspects and receive student opinions on the matter.

The products provided by the students were examined with the document review method, and it was determined that the products were in the required qualities. When examining the properties of the products, those that are completely relevant to the main idea of the subject are considered as desired. In addition, those that are closely or remotely related to the subject and are completely unrelated are also identified.

The most provided student products for the subject "Traffic Rules" were slogans while the least ones were pictures. Whereas it was found that all the students made comparison tables for the subject "Leadership Characteristics", the most provided products were poems and acrostics and the least provided ones were pictures. For the subject "Let Us Do Kindness", the most provided products were letters and the least provided ones were pictures.

The number of students who completed the products within required time was more than half of the class. It was also determined that the students generally wanted to work with friends cooperatively and they were academically successful in the end. This result coincides with other studies on cooperative learning in the literature (Adeyemi, 2008; Ajaja & Eravwoke, 2010; Hanze & Berger, 2007; Kolawole, 2008; Zakaria, Chin & Daud, 2010; Zakaria & Iksan, 2007).

As a result of interviews with students; it was observed that they are happy to present different products in Life Sciences courses, this is a situation that increases their imagination and they feel good. In addition, it was found that they were happy for doing different activities from the workbook and had the opportunity to examine what their friends did, and that creating products in the courses prevented them from forgetting what they learned. Also, it was observed that the students realized their talents and expressed that they were happy to work together with their friends.

In parallel with these findings, a study which achieved positive results examined the effects of cognitive and meta-cognitive activities performed with secondary school students on their abilities to provide written products. It was observed that the students had improved reading and writing skills due to these activities and provided quality products (Mateos, Martin, Villalon and Luna, 2008). As seen in this study, it is known that activities supporting the active learning improve several skills of students and have positive impacts.

In the study conducted by Kurtuluş and Çavdar (2011) with Science teachers working at elementary schools in the city center and villages of Trabzon, Turkey, the participants reported that the activities in the program were interesting and remarkable, fun and instructive, and the activities facilitated learning. However, the results show that students are not happy with teacher-activities. The students stated that they were bored of courses instructed in such way. A similar situation was observed in Erdoğan's (2009) study. Students in Social Studies courses prefer preparing activities with various materials and achieving an active learning environment. Courses instruct in these ways receive students' increased attention.

An important difference between this study and other studies is that it was concluded that some of the students in the classroom were reluctant to cooperate with their friends and exhibit their products. Even though these students were few in numbers, this is a striking finding, which was achieved during the observations. It was observed

that these students generally act alone in the courses and during recesses and shier than others. On the other hand, the products provided by these students were found to be in required qualities.

Consequently, it was determined that the products provided by the students in the primary school Life Sciences courses were in required qualities in general, the students were rendered active in this way, and they became happier when they provide products in these courses.

It can be recommended to future studies that both qualitative and quantitative studies can be conducted to identify effects of student products on several domains such as cooperative learning, creativity levels, and problem solving. That should allow for a multi-dimensional examination. This study covers the primary school Life Sciences courses. Future studies can address higher grade levels and use different courses. Another recommendation to future studies can be that they give weight to action research. By this means, it can be ensured that students who constituted the minority in this study, are shy and do not want to cooperate are included in the activation process.

References

Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(3), 691-708.

Ajaja, O. P., & Eravwoke, O. U. (2010). Effects of cooperative learning strategy on junior secondary school students achievement in integrated science. *Electronic Journal of Science Education, 14*(1), 1-18.

Alvarez, C., Alarcon R. & Nussbaum, M. (2011). Implementing collaborative learning activities in the classroom supported by one-to-one mobile computing: A design based process. *The Journal of Systems and Software, 84,* 1961-1976. doi: 10.1016/j.jss.2011.07.011

Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlamış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Hanze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction, 17,* 29-41. doi: doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.004

Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 290-299. doi: 10.1177/0016986217722617

Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Review, 3*(1), 033-037.

Kosky, C. (2008). An action research exploration integrating student choice and arts activities in a sixth grade social studies classroom. *Journal of Social Studies Research, 32*(1), 22-27.

Kurtuluş, N., & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(1), 1-23.

Mateos, M., Martin, E., Villalon, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing task. *Read Writ, 21*, 675-697.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA, Sage, USA: Thousand Oaks.

Ministry of National Education, (2018). *Life sciences course curriculum: 1st, 2nd and 3rd grades*. Ankara, Türkiye.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara, Turkiye: Pegem Akademi Yayincilik.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics, 17*(1), 38-62.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara, Turkiye: Seçkin Yayınevi.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Zakaria, E.; Chin, C. L. & Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences, 6*(2), 272-275.

Zakaria, E., & Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3*(1) 35-39.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (769-791)

ÖDÜLLÜ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Filiz Sevil BÜYÜKALAN[1], Tuğba HARMANKAYA[2]

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi , Ankara, sevilb@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000- 0002-4955-4405.

2 MEB Nadaslık İlkokulu Müdüresi Merkez/MUŞ, tugbaharmankaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6083-5435.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 **Kabul Tarihi:** 09.12.2019

Öz: Teknolojinin gelişmesi ve elektronik eğitim araçlarının yaygınlaşmasının yanında resimli çocuk kitapları yerini ve önemini korumaya çalışmaya devam etmektedir. Çocuklar üzerinde kitapların etkisi birçok araştırma ile desteklenen bir sonuçtur. Resimli çocuk kitapları ise bu etkiyi görselleri ve tasarımlarıyla arttırmaktadır. Tasarımlarının yanı sıra farklı metin içerikleri ile de bu kitaplar son yıllarda ebeveyn ve öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Çocukların dikkatini çekme noktasında öncelik göstermekte olan bu kitaplarda metinlerin yeri ve bu metinlerde işlenen konular önem arz etmektedir. Kitaplardaki görseller ile metinlerde işlenen çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler 2018 yılından itibaren başlayarak en son 1963 yılına kadar çeşitli ödül listelerinde yer almış olan ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki görseller ile metinlerden elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İstatistiksel olarak verilerin analizinde frekans ve yüzde puanları kullanılmıştır. Toplanan veriler kategorilere ayrılmış, kodlamalar sonrası tematik sınıflandırmalar yapılmıştır. Analiz edilen veriler çalışma grubundaki kitaplardan doğrudan alıntılar ve nicel sonuçlarla desteklenmiştir. Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarına sırası ile en fazla yaşamsal haklara, gelişimsel haklara, korunma haklarına ve en az katılım haklarına yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, çocuk hakları, öykü metinleri, resimli kitaplar.

IN AWARDED CHILDREN'S PICTURE STUDY BOOKS EXAMINATON OF CHILD RİGHTS

Abstract:

In addition to the development of technology and the widespread use of electronic education tools, illustrated children's books continue to seek to maintain its place and importance. The influence of books on children is a result supported by many researches. Illustrated children's books are increasing with these effective visuals and designs. In addition to their designs, these books have been frequently preferred by parents and teachers in recent years with different text content. In this study, which is aimed at determining the level of developmental, participation, protection and vital rights of the children in the texts with the visuals in the books, a qualitative research method was used. The research was based on the national and international award lists, starting in 2018 and lastly until 1963 and has been obtained from the texts and images in award-winning illustrated children's books with dialect translation. The obtained data were analyzed by content analysis method. Frequency and percentage points were used statistically in the analysis of data. The collected data were divided into categories and the thematic classifications were made after coding. Analyzed data were directly cited from the books in the study group and supported by quantitative results. It has been determined that children's books with award-winning illustrations have the most Vital rights and at least the right to Protection, while the Development rights are the second and Participation rights are the third. When examining the inclusion of Developmental rights in these books, it is seen that the rights contained in the visuals are greater than the rights given in the texts. When examined in terms of Participation, Protection and Vital Rights, it is concluded that there are more visible rights in the text. It was seen that 76% of the books examined were internationally awarded and 24% were entitled to receive national awards. It has been seen that in the illustrated children's books which have been awarded in the international context, all rights are given more space than the nationally awarded books.

Keywords: Children books, children rights, story texts, picture books

GİRİŞ

Bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde olan insanlara çocuk denir (Türkçe Sözlük). Demircan (2006) çocukların dünya hakkındaki bilgilerini, kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini

kitaplar aracılığıyla geliştirdiklerini ve günlük olaylar hakkında deneyim kazandıklarını belirtmiştir.

Düşünen, duyarlı bireyler yetiştirebilmek için çocukların, bir yaşından başlayarak nitelikli kitaplarla buluşturulması gerektiği ifade edilirken, resimli kitaplarla kurulan iletişimin, çocukları sanatsal ve estetik öğrenme sürecinin bir öznesi olarak görsel okur-yazarlığa hazırladığı; nesne ve kavramları tanıtarak onların söz varlığının gelişimini desteklediği bilinmektedir (Sever, 2008). Sarı (2006) çocuk öykülerinin çocuğun yeni düşünceler geliştirmesine ışık tutması ve eğitimini destekler nitelikte olması bakımından ayrı bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Sever'e (2003) göre çocuk kitapları yaşamı ve insanı sevmeyi, çok seçenekli düşünebilmeyi, sanatçıya özgü duyarlılığı, bilgeliği, insanlık onuruna saygı duymayı sezdirebilecek iletileri çocuğun anlam evrenine uygun bir biçemde sunan kitaplardır.

Bir toplumun refah düzeyini belirleyen en önemli unsur o toplum içerisinde yaşamakta olan bireylerin yaşam kaliteleridir bu da ancak sağlıklı koşullarda çocuk yetiştirmekle mümkün olabilir (Yıldırım Doğru vd., 2015). Bunu gerçekleştirmenin ilk yolu çocukları gelişim gereksinmeleri nedeniyle özel bazı insan haklarına, diğer bir deyişle çocuk haklarına sahip olmalarını sağlamaktan geçer (Nayır ve Karaman Kepenekçi, 2011). İnsan haklarının özel bir bölümünü oluşturan çocuk hakları, uluslararası düzeyde çocukları her türlü istismardan korumayı amaçlamaktadır (Shumba, 2003).

Çocuklar, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi başta olmak üzere, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve diğer anlaşmalarla korunmuş tüm hakların yanı sıra birçok ek hakka da sahiptir. Uluslararası Af Örgütü çocuk haklarının korunması için dünya çapında kampanyalar yürütmekte; hükümetlere, muhalif gruplara ve çocuklar üzerinde kontrolü bulunan herkese çocukları ilgilendiren her eylemde "Çocuklar İçin En İyisi" ilkesini birincil kaygı olarak benimsemeleri çağrısında bulunmaktadır (Koman 2005).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenen sözleşme, 193 ülke tarafından onaylanmasına karşın, Türkiye de dâhil olmak üzere yaklaşık 142 ülke sözleşmeyi imzalamış ya da onay ve katılma yoluyla taraf devlet durumuna gelmiştir (Yıldırım Doğru vd.2015). Bu sözleşmede çocukların bulundukları dönemden dolayı özel gereksinimleri olduğu, bu nedenle özel haklarının olması gerektiği savunulmaktadır. Çocuk hakları, çocukları çeşitli olumsuz etkilerden ve her türlü istismardan korumayı; onlara duygusal olarak uygun şartlarda yetişmeleri için imkânlar vermeyi, sağlık, eğitim ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını sağlamayı öngören haklar olarak tanımlanabilir (Nelken, 1998).

Çocukların haklarını öğrenerek hayatlarında bir yaşam tarzı haline getirebilmeleri için yetişkinlere büyük bir görev düşmektedir. Çocuklara sunulan eğitim ortamlarının yanı sıra çocuğun hayatındaki birçok etken bu hakların öğrenilmesinde etkilidir. Çocuğun haklara dair yaşantıları ailesi ile başlamakta, akranları ile paylaşımları, ailesi

haricinde iletişim kurmuş olduğu yetişkinler ile iletişimi gibi süreçler bu etkenlerden bazılarıdır. Bu noktada çocuk kitapları da eğitim öğretim süreci ile çocuğun gündelik yaşamında çocuk haklarının öğrenimine dair önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk hakları eğitimi olarak genelleyebileceğimiz bu durum; çocuğun birey olarak kendini ve çevresini anladığı andan itibaren, önce ailesinde, sonrasında okul öncesi dönem ile devam eden, ardından da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde verilmesi, bu hakların anlamlı olarak öğrenilmesini sağlayacaktır. Gündelik hayatlarında deneyimlerini paylaşabildikleri, çocuk hakları ile ilgili yaşantılarını yansıtabildikleri ortamlar, çocukların çocuk haklarına dair yaşantılarına destek verir. Bu ortamların hazırlanması sürecinde çocuğun en yakın arkadaşı olmasını önemsediğimiz resimli çocuk kitapları destek sunacak önemli bir materyaldir. Geleceğin büyükleri olarak haklara sahip olacak bireyler gibi değil, hali hazırda hakları ve sorumlulukları bulunan vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için ortamların hazırlanması ve çocuklara sunulması önemli bir yer tutmaktadır.

İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası olan kitaplar, kişinin birçok yönden gelişmesine yardımcı olmakla birlikte, insanın kişiliğini geliştirerek bilgi ve deneyimlerini genişletmekte, hayata farklı bakış açılarından bakmasını sağlamaktadır (Işıtan ve Gönen, 2006). Çocuk kitapları, karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla; çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımasına ilişkin bir deneyim alanı oluşturulur; çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla değişik karakter özelliklerini, dolayısıyla çeşitli kişilikleri canlandırır. (Sever, 2010). Çocuk kitaplarının hazırlık aşamasında çocuğun büyüme ve gelişim süreci ile kişiliğinin oluşumuna özen gösterilecek şekilde çocuğa görelik ilkesine dikkat edilmelidir.

Çocukların yaşamında önemli bir yeri olan resimli çocuk kitapları, çocukların kişisel yaşamlarını zenginleştirmesinin yanında eğitimsel desteğinin de kanıtlanmasıyla evde ve okullarda gereken değeri görmek durumundadır. Ancak eğitim uygulamalarında çocukların resimli kitaplardan en üst düzeyde fayda sağlamaları için, bu kitapların gelişim açısından destekleyici ve iyi nitelikli eserler olarak titizlikle hazırlanması, çocukların bu kitapların kullanıldığı çok farklı ve keyifli etkinliklerle sürece aktif katılmalarına yönelik fırsatlar sunulması gerekmektedir (Gönen, 2017). Çocuklara önerilen yazınsal kitaplar, çocuğun sahip olduğu hakları sezinletecek içerikte olmalı; çocuğu kendi haklarından haberdar etmeli; çocuğu örseleyen ve haklarını ihlal eden içerikte olmamalıdır (Karaman-Kepenekci, 2010).

Çocuk haklarına saygının hissettirildiği; diğer bir ifade ile çocuk haklarının ihlal edilmediği çocuk edebiyatı ürünlerinden çocuk hakları eğitiminde faydalanılabilir; çünkü çocuk edebiyatı çocuğa, adalet, demokrasi, hak, sorumluluk, barış, hoşgörü ve refah gibi kavramlara odaklanan değerler eğitimini vermede yararlanılabilecek en önemli araçlardan biridir (Dilidüzgün, 1996; Mendoza ve Debbie, 2001; Alpöge, 2003).

Gönen (2017), dünyada çocuk haklarının önem kazanmasıyla beraber çocuk kitapları alanında gelişmeye yol açtığını belirtmiştir. 20.yy'da her türden çocuk kitabın-

da gelişmeler olmuştur. Bu durumu ülkelerin gelişmişlik düzeyinin göstergesi olarak çocuklar için yapılan yayınların sayısı ile ilişkilendirmiş, okuma yazma sorunlarını azaltmış ülkelerdeki çocuk kitaplarının diğer ülkelerden daha fazla olduğunu ifade etmiştir (Gönen, 2017).

Beyazova (2006) resimli kitaplar ile ilgili çocukların düşünme ve konuşma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacağını ve okuryazarlığa heveslendireceğini belirtmiştir. Bu kitaplar ile ulaşılması hedeflenen hak ve sorumluluklarına önem veren bireylere oluşturulması gereken ortama dair resimli çocuk kitaplarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Kepenekçi (2010) "Türkiye'de Çocuklar İçin Tavsiye Edilen Hikâyelerde Çocuk Hakları Üzerine Bir Analiz" adlı çalışmasında çocukların haklarını bilmelerinin en önemli hakları olduğunu ve bu sebepten çocuk hakları eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada 1963- 2018 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda çeşitli ödül/ ödüller almış olan basılı resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının yer alma sıklığının belirlenmesi problem durumudur. Bu problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1- Ödüllü resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların dağılımı ne düzeydedir?

2- Ödüllü resimli çocuk kitaplarında metinlerde ve görsellerde yer alan gelişimsel haklar ne düzeydedir?

3- Ödüllü resimli çocuk kitaplarında metinlerde ve görsellerde yer alan korunma hakları ne düzeydedir?

4- Ödüllü resimli çocuk kitaplarında metinlerde ve görsellerde yer alan katılım hakları ne düzeydedir?

5- Ödüllü resimli çocuk kitaplarında metinlerde ve görsellerde yer alan yaşamsal haklar ne düzeydedir?

6- Ulusal ve uluslararası ödül almış resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarına yer verilme düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, çalışılan konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri toplama stratejilerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem birden fazla veri

toplamanın olanaklı olmadığı, araştırma probleminin doğrudan dokümana odaklandığı durumlarda ya da doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda tercih edilmektedir. Doküman analizi, araştırma odağındaki olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmadaki nitel veriler 1963- 2018 yılları arasında ödül almış olan, araştırmacılar tarafından ulaşılabilmiş resimli çocuk kitaplarının incelenmesi ile elde edilmiştir.

Veri Kaynağı (Çalışma Materyali)

Araştırmanın veri kaynağını 1963- 2018 yılları arasında Türkçe' ye çevrilmiş veya yazım dili Türkçe olan, ulusal ya da uluslararası düzeyde en az bir kez ödül almış ve basılmış 75 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi belirlenirken ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örneklemesi* yöntemi kullanılmıştır. Belirtilen yıllara ait araştırmacılar tarafından ulaşılabilen ödüllü resimli çocuk kitapları çalışma materyalini oluşturmaktadır.

Çalışma materyali olarak kullanılan resimli çocuk kitapları farklı kategorilerde ve bazıları birden fazla ulusal ya da uluslararası ödül almış olan eserlerdir. Kitapların aldıkları ödüllerin içinde Almanya, Hollanda, İran, ABD, İspanya ve Çin gibi ülkelerdeki ödüllerin yanı sıra ulusal alanda da alınan ödüller bulunmaktadır.

Çalışma materyali olarak seçilen ödüllü resimli çocuk kitapları yazım dili, almış oldukları ödül çeşidi, ödül tarihi ve yayınevlerine göre demografik olarak çizelge halinde sunulmuştur.

Kitaplara Dair Demografik Bilgiler

		F	(%)
Orijinal Yazım Diline Göre	Türkçe	20	%26,3
	Çeviri	56	%73,7
Alınan Ödül Çeşidine Göre	Ulusal	22	%23,7
	Uluslararası	71	%76,3
Ödül Tarihine Göre	1960	11	%12,4
	1970	1	%1,1
	1980	4	%4,4
	1990	4	%4,4
	2000	42	%47,2
	2010	27	%30,4

Verilerin Toplanması

Ödüllü resimli çocuk kitapları ulaşılabildiği düzeyde seçilerek çalışma materyali grubu oluşturulmuştur. Araştırmacılar ekte verilen tüm kitaplara ulaşmış ve kitapları birebir incelemiştir. Araştırmacılar tarafından Birlemiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan 54 madde göz önünde bulundurularak, kitaplardaki görseller ile metinlerdeki cümlelerde yer alan haklar tespit edilerek dağılımları yapılmıştır. Örtük ve açık bir şekilde verilen haklar dikkate alınırken yorum sonrası ortaya çıkabilecek haklar veri grubuna dahil edilmemiştir. Öncelikle kitaplar araştırmacılar tarafından okunmuş, sonrasında hangi hakların mevcut bulunduğu incelenmiş ve araştırmanın güvenirliği için BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan dört başlığa göre değerlendirilmiş ve güvenirlik hesaplanmıştır. Değerlendirme sonrası Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen (güvenirlik= görüş birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı) hesaplaması sonrasında %88 olarak elde edilmiştir. Bu araç yerli- yabancı konu ile ilgili kaynak kitap ve yayınların taranması sonucu oluşturulmuş ve uzman görüşü bir okul öncesi öğretmeni ile bir avukat tarafından alınmıştır. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra seçilen kitapların incelenmesine başlanmıştır. Kitapların bir kısmında öyküye dair resimler ve metinlere dair başlangıçlar kitapların iç kapaklarında başlamış ve arka kapak öncesi son sayfada da devam etmiştir. Dolayısıyla verilerin analizinde dış kapak, iç kapak ve kitabın dış kapağı da dâhil olmak üzere kitaba dair tüm yapraklar ele alınarak veriler toplanmıştır. Bu süreçte bazı resimlerin tek sayfa yer aldığı, bazı resimlerin ise iki sayfayı kaplayabildiği gözlenmiştir. Resim devam ettiği sürece belirlenecek çocuk hakkının her iki sayfa için -1- veri olarak alınmasına karar verilmiştir. Kitaplarda resimler ve metinler geliştirilen veri toplama aracı ile araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ilgili alt amaçlara uygun olarak tablolar halinde verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kategorilerin Tanımlanması

Kepenekçi (2010)'nin çalışmasındaki tanımlamalara uygun olarak düzenlenen dört çocuk hakkı kategori olarak kabul edilirken alt kategoriler ise tanımlamalardan yararlanılarak bir çizelge haline getirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler, belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okurun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çerçevede ilk olarak analiz birimi olan ana kategoriler ile alt kategoriler belirlenir ve tanımlanır, ardından da analizin yapılacağı bağlam birimi (sözcük, cümle, paragraf…) seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada ana kategori olarak "çocuk hakları" alt kategoriler olarak ise "yaşamsal, gelişimsel, katılım ve korunma" hakları belirlenmiştir. Alt kategorilerde değerlendirilecek haklar aşağıda belirtilmiştir:

- *Gelişimsel Haklar*
*Eğitim
*Oyun
*Dinlenme
*Eğlenme
*Boş zamanlarını değerlendirme
*Bilgi edinme
*Din, vicdan, düşünce özgürlüğü

- *Yaşamsal Haklar*
*Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma
*Ailesiyle birlikte yaşama
*Ayrımcılığa uğramama
*Bir ada sahip olma
*Nüfusa kaydedilme
*Tıbbi bakım
*Beslenme
*Barınma

- *Katılım Hakları*
*Görüşlerini açıklama
*Kendini ilgilendiren konulara katılım hakkı
*Dernek kurma
*Barış içinde toplanma

- *Korunma Hakları*
*Fiziksel istismardan korunma
*Duygusal istismardan korunma
*Cinsel istismardan korunma
*Çocuk işçiliğinin önlenmesi
*Silahlı çatışma altındaki çocukların korunması
*Yargı sistemindeki çocukların korunması
*Özel bakıma gereksinim duyan çocukların korunması

Kodlamanın Yapılması

Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki yazınsal metinlerin analizi cümle boyutunda birim olarak kabul edilmiş, alt kategorilerde her cümlede açık ve gizil verilmiş olan hakların sıklığı saptanmaya çalışılmıştır. Resimler ise tam sayfa incelenerek çocuk hakkına katkı sağlar resimler veri olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

İçerik çözümlemesi yönteminde güvenirlik farklı zaman ve kişilerce yapılan analizlerde aynı sonuca ulaşmak ile sağlanılabilir. Neuendorf (2002) iki ya da daha fazla kişi tarafından aynı metnin içerik çözümlemesi yapılırken kodlamalarda aradaki tutarlılığı sağlamanın öneminden bahsetmiştir. Buna bağlı olarak araştırmacılar kodlamalar arasında tutarlılık elde edebilmek için beraber ve eş zamanlı olarak kitaplarla çalışmışlardır.

Sayım Sistemi ve Çıkarsama

Kodlama işleminde hem metinlerdeki kelime ya da cümlelerde alt kategorilere karşılık gelen ifadeler hem de örtük bir şekilde resimlerde yer verilen haklar sayılmıştır. Kitapların her biri için sıklık değerleri bulunmuş ve değerlendirmeler dört ana kategoride bu veriler kullanılarak yapılmıştır. Var olan her çocuk hakkı -1- olarak tabloya işlenmiş ve toplam yer alma düzeyi yorumlanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda çocuk haklarının alt kategorilerine yer verilme sıklığı hem resim hem metinlerde her kitap için dört ana başlıkta ayrı ayrı çözümlenmiştir (Tablo-1). Kitaplardaki haklar alt kategorilerdeki sıklık frekans ve yüzde açısından yorumlanmıştır. Tablolardaki düzenleme alfabetik olarak gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal haklar olmak üzere yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların dağılımı incelenmiştir.

Tablo-1: Ödüllü resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların yer alma düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeler

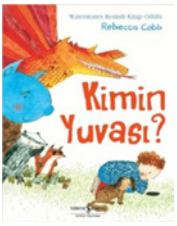
İncelendiği Yer	**F**	%
Gelişimsel hak	518	(38)
Katılım hakkı	215	(16)
Korunma hakkı	38	(3)
Yaşamsal hak	581	(43)
Toplam	1352	(100)

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında resim ve metinlerde çocuk haklarından en çok (%43) yaşamsal haklara yer verildiği görülmüştür. Bu hakları gelişimsel haklar ikinci sırada (%38) ve katılım hakları üçüncü sırada (%16) takip etmiştir. En az (%3) yer verilen çocuk hakları ise korunma haklarıdır.

Gelişimsel hakların en çok bulunduğu (f:23) ödüllü resimli çocuk kitabı Hep Kitap yayıncılık basımlı "Madeline Finn ve Kütüphane Köpeği"nin yazarı Lisa Papp'tır ve 2016 yılında Parents' Choice Recommended ödülü almıştır.

Katılım haklarının en çok bulunduğu (f:15) ödüllü resimli çocuk kitabı ODTÜ yayıncılık basımlı "Eski Ev Yeni Ev", Jaafar Ebrahimi NASI ile Roudabeh KHAEF tarafından yazılmış olup 2004 yılında Bologna Ragazzi- Yeni Ufuklar Ödülü'nü almaya hak kazanmıştır.

Korunma haklarının en çok (f:9) bulunduğu ödüllü resimli çocuk kitabı YKY tarafından basılmış, Feridun Oral tarafından hazırlanmış "Farklı Ama Aynı" 2016 yılında IBBY/ ÇGYD- Yılın En İyi Resimli Öykü Kitabı ödülünü almıştır.



Yaşamsal hakların en çok yer aldığı (f:35) ödüllü resimli çocuk kitabı Türkiye İş Bankası Yayınlarına ait "Kimin Yuvası?" Rebecca Cobb tarafından yazılmış olup 2015 yılında Waterstones Resimli Kitap Ödülü'nü almaya hak kazanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları açısından yapılan değerlendirmelere göre gelişimsel hakların resim ve metinlerde diğer haklara göre ikinci sırada (%38) olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında ikinci alt amaçta ödüllü resimli çocuk kitaplarında gelişimsel haklara yer verilme düzeyi resim ve metinler açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Gelişimsel haklara resimlerinde en çok yer verilen ödüllü resimli çocuk kitapları "Pembe Canavar" (f:20) ve "Üç Kedicik ile Bir Ejderha" (f:20), haklara metin-

lerde en çok yer verilen kitaplar ise "Fil, Kelebek ve Kuş" (f:11) ile "Güvercin Otobüsü Kullanmasın!" (f:11)'dır.

Tablo-2: Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Gelişimsel Hakların Dağılımı

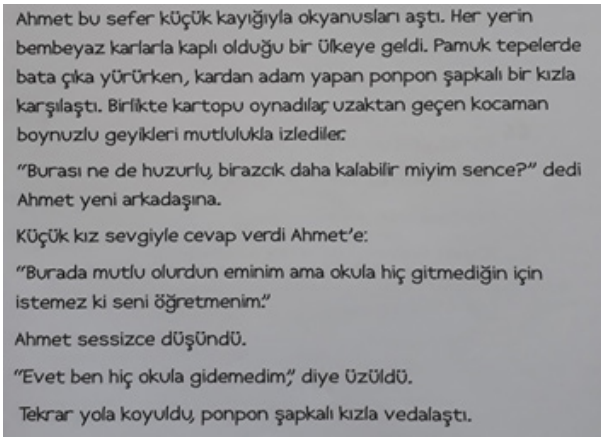
İncelendiği Yer	f	%
Resim	305	(59)
Metin	213	(41)
Toplam	518	(100)

Tüm kitaplar incelendiğinde ödüllü resimli çocuk kitaplarının resimlerinde (%59), metinlerine (%41) kıyasla daha fazla gelişimsel hakların yer aldığı görülmüştür.

Kitaplardaki resim ve metinlerde gelişimsel haklar kapsamında değerlendirilen çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun, dinlenme, eğlenme, boş zamanları değerlendirme ile din, vicdan, düşünce özgürlüğü haklarına ilişkin incelemelerde bulunulmuştur. Yapılan incelemelerde veri olarak alınan önemli bir gelişimsel hak olan eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme ve oyun oynama hakkı ile ilgili aşağıdaki resim örneği verilebilir:

- ***Rebbeca Cobb, Kimin Yuvası?- 2015 Waterstones Resimli Kitap Ödülü-***

Gelişimsel haklar kapsamında alt kategorilerde yer alan eğitim ve oyun oynama hakkı aşağıdaki metinde alınan örnek ile sunulmuştur.


Ahmet bu sefer küçük kayığıyla okyanusları aştı. Her yerin bembeyaz karlarla kaplı olduğu bir ülkeye geldi. Pamuk tepelerde bata çıka yürürken, kardan adam yapan ponpon şapkalı bir kızla karşılaştı. Birlikte kartopu oynadılar, uzaktan geçen kocaman boynuzlu geyikleri mutlulukla izlediler.

"Burası ne de huzurlu, birazcık daha kalabilir miyim sence?" dedi Ahmet yeni arkadaşına.

Küçük kız sevgiyle cevap verdi Ahmet'e:

"Burada mutlu olurdun eminim ama okula hiç gitmediğin için istemez ki seni öğretmenim."

Ahmet sessizce düşündü.

"Evet ben hiç okula gidemedim," diye üzüldü.

Tekrar yola koyuldu, ponpon şapkalı kızla vedalaştı.

- ***Sevde Tuba Okçu, Maya Mizuno, Vone Helmes, Golden Sweet, Kayıktaki Çocuk – 2017 Hollanda ASN Bankası Dünya Ödülleri Finalisti-***

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının dağılımı incelendiğinde katılım haklarının tüm haklar içerisinde üçüncü sırada (%16) sıklıkta yer aldığı görülmüştür. Katılım haklarına görsellerde en çok yer verilen kitap "Tablodaki Prenses" (f: 6) ve metinlerde en çok yer verilen kitap "Kedi ve Yıldızlar" (f:14)' dır. Tablo-3' te katılım haklarıyla ilgili tüm kitaplarda resim ve metinlerdeki sıklık ve yüzdeler belirtilmiştir.

Tablo-3: Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Katılım Haklarının Dağılımı

İncelendiği Yer	**f**	**%**
Resim	30	(14)
Metin	185	(86)
Toplam	215	(100)

Kitaplar incelendiğinde katılım haklarının en çok metinlerde (%86) yer aldığı, resimlerde ise bu haklara daha az (%14) yer verildiği görülmüştür. Çalışma materyali olan kitaplarda katılım haklarına yönelik metinlerde "görüşlerini bildirme, başkalarının görüşlerini almak üzere soru sorma, karar verme ve kendisiyle ilgili kararlara katılım" haklarına yer verilme sıklığı incelenmiştir. Aşağıda katılım haklarından "görüşlerini bildirme" ve "kendisiyle ilgili kararlara katılım" hakkına dair birer örneğe yer verilmiştir:

Seksen yedi numaradaki Bayan Bevan bir protesto düzenledi belediye binasının önünde. Tam elli imza vardı elindeki dilekçede.
?
Her yere çukurlar kazıp kavga çıkarıyorlar. Yaklaşıyor SONUMUZ! Ben ve buradaki bütün arkadaşlar yıllardır burada yaşıyoruz.

- ***Jonny Duddle, Kapı Komşumuz Korsanlar- Başrolde Kuru Kafa Ailesi- 2012 Waterstones Çocuk Kitabı Ödülü***

Katılım hakları ana kategorisinde kitaplarda yapılan incelemelere aşağıdaki metinde "görüşlerini bildirme" ve "kendisi ile ilgili kararlara katılım" hakları ile ilgili alınan örnek bulunmaktadır.

Birkaç gün sonra bir adam geldi ve evi inceledi. Evi beğenmişti ama, "Bu çok güzel bir ev. Pencerelerin, parmaklıkların ve duvarların rengini sevdim. Ama, güzel bir bahçesi olan bir ev istiyorum. Evinizin bahçesi yok," dedi.

- ***Jaafar Ebrahimi Nasr, Eski Ev Yeni Ev- 2004 Bologna Ragazzi- Yeni Ufuklar Ödülü***

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Korunma hakları incelenen tüm ödüllü resimli çocuk kitaplarında tüm haklar incelendiğinde hem metin hem resim bağlamında en az (%3) yer verilen haklar olmuştur. Tüm kitaplar içerisinde resimlerinde en çok yer verilen kitap "Ormanda Bir Yabancı" (f:6) ve metinlerinde en çok yer veren kitap ise "Benim Minik Kırmızı Balığım" (f:5)' dır. Tablo-4' te korunma haklarıyla ilgili resim ve metinlerde kitaplardaki korunma haklarının sıklıklarının sıralaması verilmiştir.

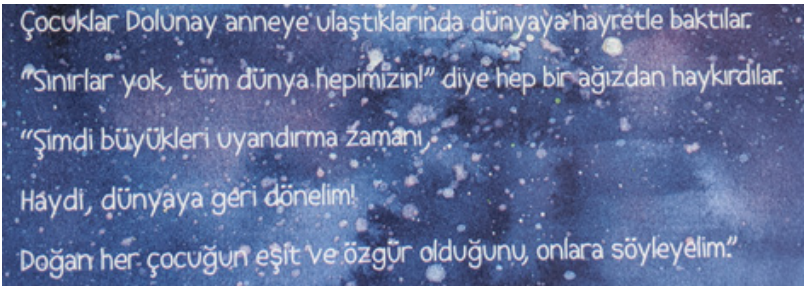
Tablo-4: Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Korunma Haklarının Dağılımı

İncelendiği Yer	**f**	**%**
Resim	13	(34)
Metin	25	(66)
Toplam	38	(100)

Korunma haklarının ödüllü resimli çocuk kitaplarında resimlere (%34) göre metinlerde (%66) daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Korunma hakları olarak fiziksel istismardan korunma, duygusal istismardan korunma, cinsel istismardan korunma, çocuk işçiliğinin önlenmesi, silahlı çatışma altındaki çocukların korunması, yargı sistemindeki çocukların korunması, özel bakıma gereksinim duyan çocukların korunması incelenmiştir. Aşağıda "özel bakıma gereksinim duyan çocukların korunması ile ilgili haklara örnek olabilecek bir veri sunulmuştur.

- ***Feridun Oral, Farklı Ama Aynı -2016 IBBY/ÇGYD- Yılın En İyi Resimli Öykü Kitabı***

Korunma hakları ana kategorisinde incelenen haklarla ilgili "duygusal ve fiziksel istismardan korunma hakkına örnek olarak aşağıdaki metin verilmiştir.


Çocuklar Dolunay anneye ulaştıklarında dünyaya hayretle baktılar.
"Sınırlar yok, tüm dünya hepimizin!" diye hep bir ağızdan haykırdılar.
"Şimdi büyükleri uyandırma zamanı.
Haydi, dünyaya geri dönelim!
Doğan her çocuğun eşit ve özgür olduğunu onlara söyleyelim."

- ***Sevde Tuba Okçu, Maya Mizuno, Vone Helmes, Golden Sweet, Kayıktaki Çocuk – 2017 Hollanda ASN Bankası Dünya Ödülleri Finalisti-***

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları açısından yapılan değerlendirmelere göre yaşamsal haklar hem resim hem metinlerde en çok (%43) yer verilen haklardır. Araştırma kapsamında beşinci alt amaçta ödüllü resimli çocuk kitaplarında yaşamsal haklara yer verilme düzeyi resim ve metinler açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Yaşamsal haklara resimlerinde en çok yer verilen ödüllü resimli çocuk kitabı "Tablodaki Prenses" (f:24) ve haklara metinlerde en çok yer verilen kitaplar ise "Yayazula" ve "Üç Kedicik ile Bir Ejderha" (f:13)'tür.

Tablo-5: Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Yaşamsal Hakların Dağılımı

İncelendiği Yer	**f**	**%**
Resim	277	(48)
Metin	304	(52)
Toplam	581	(100)

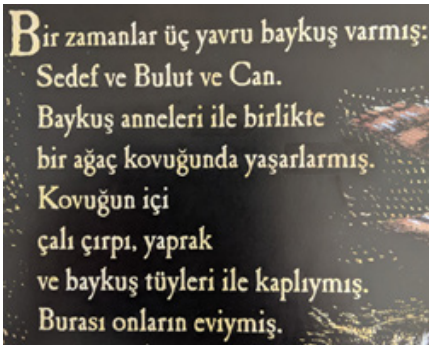
Yaşamsal hakların ödüllü çocuk kitaplarında resim (%48) ve metinlerde (%52) birbirine yakın durumda az bir farkla metinlerde daha çok yer aldığı belirlenmiştir. Kitaplardaki yaşamsal haklar olarak ele alınabilecek çocuğun sevgi ve ilgi görme, tıbbi bakım, beslenme, bakım ve aile ile birlikte yaşama haklarına dair birkaç örnek sunulmuştur.

Aşağıdaki resim, yaşamsal haklardan olan çocuğun "aile ile birlikte yaşama" hakkına ilişkin örnek olarak verilmiştir:

- ***Jonny Duddle, Kapı Komşumuz Korsanlar- Başrolde Kuru Kafa Ailesi- 2012 Waterstones Çocuk Kitabı Ödülü***

Yaşamsal haklara metinlerden alınan aşağıdaki örnekte beslenme ve barınma haklarına dair örnekler sunulmuştur.

- ***Rebbeca Cobb, Kimin Yuvası?- 2015 Waterstones Resimli Kitap Ödülü-***


Bir zamanlar üç yavru baykuş varmış:
Sedef ve Bulut ve Can.
Baykuş anneleri ile birlikte
bir ağaç kovuğunda yaşarlarmış.
Kovuğun içi
çalı çırpı, yaprak
ve baykuş tüyleri ile kaplıymış.
Burası onların eviymiş.

- ***Martin Waddel- Patrick Benson, Yavru Baykuşlar -2004- Hans Christian Andersen Ödülü***

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen basılı ödüllü resimli çocuk kitapları bu alt amaçta almış oldukları ödül çeşidine göre incelenmiştir. Aşağıda örnek kitap isimleri ve hangi kitap kaç hak bulunduğuna dair veriler sıralanmıştır. Bu sıralama yapılıyorken kendi alt başlığında en fazla sayıda hakka yer verdiği tespit edilen kitaplardan başlanarak sıralanmıştır. Ulusal alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında resim ve metinlerdeki sıklıklar dikkate alındığında haklara en çok yer veren ulusal ödüllü resimli çocuk kitapları şu şekilde sıralanabilir:

- Gelişimsel haklar: "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan? (21), "Şuşu, Can ve Dörtteker" (17), "Köstebek Kuki" – "Farklı Ama Aynı" (15), "Yağmur Saçlı Kız"- "Tarık ve Beyaz Karga" (13);

- Katılım haklarına en çok yer veren "Yolculuk" (13) ve "Kırmızı Şemsiye" (10),

- Koruma haklarına en çok yer veren "Ormanda Bir Yabancı" (9), "Kayıktaki Çocuk" (3), "Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha"- "Tuhaf Bir Gün" (1),

- Yaşamsal haklara en çok yer veren "Tuhaf Bir Gün" (21), "Esrarengiz Kemancı" (18), "Piraye'nin Bir Günü"- "Ormanda Bir Yabancı" (17), "Kayıktaki Çocuk" (12), "Mavi Kuyruk" (11).

Uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında resim ve metinlerdeki sıklıklar dikkate alındığında haklara en çok yer veren uluslararası ödüllü resimli çocuk kitapları da şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Gelişimsel haklara en çok yer veren kitaplar; "Alexander ve Oyuncak Fare" (23), "Üç Kedicik ile Bir Ejderha" (22), "Fil, Kelebek ve Kuş" (21), "Pembe Canavar" (20), "Güvercin Otobüsü Kullanmasın!" (19),

• Katılım haklarına en çok yer veren kitaplar; "Kedi ve Yıldızlar" (15), "Kız, Oğlan ve Uçurtma" (23) ve "Tablodaki Prenses" (10),

• Korunma haklarına en çok yer veren kitaplar; "Benim Minik Kırmızı Balığım" (5), "Güvercin Geç Yatmasın!"- "Güvercin Otobüsü Kullanmasın!" (3),

• Yaşamsal haklara en çok yer veren kitaplar; "Üç Kedicik ile Bir Ejderha" (35), "Tablodaki Prenses" (32), "Frederick" (25), "Bir Fikirle Ne Yaparsın?" (239 ve "Çok Yaramaz Kedi"- "Öpücük Ne Renktir?" (19).

Tablo-6: Ödüllü Resimli Çocuk Kitaplarında Hakların Ödül Çeşidine Göre Dağılımı

Ödül Çeşidi	Ödül Sayısı	Gelişimsel		Katılım		Korunma		Yaşamsal		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ulusal	22	169	(40.05)	51	(12.09)	14	(3.32)	188	(44,55)	422	(31.21)
Uluslararası	71	349	(37.53)	164	(17.63)	24	(2.58)	393	(42.26)	930	(68.79)
Toplam	93	518	(38.31)	215	(15.9)	38	(2.81)	581	(42.97)	1352	(100)

Ödüllü resimli çocuk kitapları çalışma grubu oluşturulurken iki grup ödül başlığı oluşturulmuştur: ulusal ödül almış olan kitaplar ve uluslararası ödül almış olan kitaplar. Ulusal ödül almış olan kitapların sayısı 22, uluslararası ödül almış olan kitapların sayısı ise 71'dir. Ulusal ve uluslararası düzeyde ödül almış olan kitaplarda en çok yaşamsal hakların (%42.97), en az korunma haklarının (%2.81) yer aldığı görülmüştür.

Uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%68.79) gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların, ulusal düzeyde ödül almış resimli çocuk kitaplarına (%31.21) oranla daha çok yer verildiği görülmüştür.

Ulusal ve uluslararası ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarına yer verme sıklığı sıralaması ilk olarak yaşamsal haklar (%43), sonrasında gelişimsel haklar (%38), üçüncü olarak katılım hakları (%16) ve en az korunma hakları (%3) olarak görülmektedir (Tablo-6).

Tablo-6'da gelişimsel haklara ulusal ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%40.05), uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%37.53), korunma haklarına ulusal alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%3.32), uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%2.58) ve yaşamsal haklar ulusal alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%44.55), uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%42.26) oranla resim ve metinlerde daha fazla yer verildiği görülmüştür. Katılım haklarına ise uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında (%17.63), ulusal alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarına oranla daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 1963- 2018 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda çeşitli ödül/ödüller almış olan basılı resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının yer alma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak; 2018 yılından itibaren başlayarak en son 1963 yılına kadar çeşitli ödül listelerinde yer almış olan ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki görseller ile metinlerden veriler elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda çocuk haklarına sırası ile en fazla yaşamsal haklara, gelişimsel haklara, korunma haklarına ve en az katılım haklarına yer verildiği belirlenmiştir.

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların dağılımı incelenmiş; resim ve metinlerde en çok yaşamsal haklara yer verildiği kitaplarda yer alan diğer hakların yoğunluğunun sırasıyla gelişimsel haklar, katılım hakları ve korunma hakları olduğu görülmüştür. Aynı bulgular Aslan ve Kepenekçi (2011) hazırlamış olduğu çalışmada okul öncesi döneme ait çocuk kitaplarında benzer şekilde yer verilen hakların yoğunluğunun gelişimsel ve yaşamsal haklara verildiği gözlenirken katılım ve korunum hakları aynı sonuçlarla yer almıştır. Ayrıca Karaman Kepenekçi (2010) tarafından yapılan Türkiye'de Çocuklara Önerilen 100 Temel Eser öykülerdeki çocuk haklarının nasıl ve ne düzeyde yer verildiğini araştırmıştır. Bu çalışmada da incelenen öykülerde çocukların gelişimsel ve yaşamsal hakların, katılım ve korunma haklarından daha çok yer aldığı belirlenmiştir.

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları açısından yapılan değerlendirmelere göre gelişimsel hakların resim ve metinlerde diğer haklara göre ikinci sırada olduğu görülmüştür. Ödüllü resimli çocuk kitaplarında kitapların resimlerinde, metinlerinden daha fazla gelişimsel hakların yer aldığı görülmüştür. Aslan ve Kepenekçi (2011) okulöncesi dönem çocuk kitaplarında çocuk haklarının yer alma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında özellikle eğitim ve oyun hakları olmak üzere en yoğun yer verilen hakkın gelişimsel haklar olduğu görülmüştür.

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında katılım haklarının yoğunluğunun tüm haklar arasında üçüncü sırada olduğu, kitaplarda katılım haklarına resimlerden çok metinlerde karşılaşıldığı görülmüştür. Güzelyurt ve Özkan (2019) okul öncesi dönemde çevre eğitiminde çocuk kitaplarına yönelik yapmış olduğu araştırmada incelenen kitapların çoğunluğunda doğa sevgisi, çevre sorunları ve çevre sorunları için alınması gereken önlemleri anlatma bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kitapların çocuklara birey olarak çevreci olma anlayışıyla özdeşleşecek konular yönünden eksik olduğuna dair bulguya ulaşmışlardır. Nayır ve Karaman Kepenekçi (2011) tarafından ilköğretim kitaplarında çocuk haklarından katılım haklarına yer verilme düzeyini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İlköğretim birinci kademe ders kitaplarında katılım haklarının ikinci kademe ders kitaplarına göre daha fazla yer aldığı bulgusunu elde etmişlerdir. Aslan ve Kepenekçi (2011)'de yapmış

oldukları çalışmada okul öncesi dönem çocuk kitaplarında çocuk haklarının yer alma düzeyini incelediğinde çalışmamız ile aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmamızda korunma hakları incelenen tüm ödüllü resimli çocuk kitaplarında en az yer verilen haklar olmuştur. Bu haklar ödüllü resimli çocuk kitaplarında en çok metinlerde yer almıştır. Çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismardan, ihmalden ve şiddetten korunmasını sağlayan haklardır. Okulöncesi döneme hitap eden çocuk kitaplarında Aslan ve Kepenekçi (2011) çocuk haklarının yer alma düzeylerini incelemiş; elde edilen bulgularda araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde bu kitaplarda en az korunma haklarının yer aldığı görülmüştür.

Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları açısından yapılan değerlendirmelere göre yaşamsal haklar hem resim hem metinlerde en çok yer verilen haklardır. Yaşamsal hakların ödüllü çocuk kitaplarında yarı yarıya yakın olarak resim ve metinlerde birbirine yakın durumda az bir farkla metinlerde daha çok yer aldığı belirlenmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocukların sevgi ve ilgi görme, tıbbi bakım, beslenme, bakım, aile ile birlikte yaşama hakları yaşamsal haklar olarak yer almaktadır. Aslan ve Kepenekçi (2011) okulöncesi dönem çocuk kitaplarında çocuk haklarını incelemişler ve yaşamsal hakların diğer haklar içerisinde en çok yer alan ikinci hak grubu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ural (1989) okulöncesi dönemde edebiyatın çocuğun dil gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Çocukların kendi haklarının varlığına yönelik farkındalıklarını oluşturmak amacıyla, incelemeyi ve okumayı çok sevdikleri resimli çocuk kitaplarından faydalanmak gerekir. Sever (2010) ve Kavcar vd. (2004)'e göre, çocuk kitaplarının en önemli işlevlerinden biri çocukların, insanlık ve yaşama dair bireysel değerler oluşturmalarıdır. Bu kitaplardaki karakterler ve aralarındaki anlatılar ile çocuklarda insan, doğa ve yaşama dair deneyim alanları sunabilmelidir. Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu (2018)' na göre çocuklar, çocuk kitaplarında güncel konulardan seçilen konularla yaşamı daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Yaşamsal haklar araştırmamız sonuçları ile benzer şekilde çocuk kitaplarında sıklıkla yer verilmiştir.

İncelenen basılı resimli çocuk kitaplarında uluslararası alanda ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, katılım, korunma ve yaşamsal hakların, ulusal düzeyde ödül almış resimli çocuk kitaplarına oranla daha çok yer verildiği belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası ödül almış olan resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları arasında ilk olarak yaşamsal haklar, sonrasında gelişimsel, katılım hakları ve en az korunma hakları olarak görülmektedir. Ulusal ödül almış resimli çocuk kitaplarında gelişimsel, korunma ve yaşamsal hakların, uluslararası resimli çocuk kitaplarında ise korunma haklarına önem veren içeriklerin olduğu belirlenmiştir.

Yazınsal çocuk kitaplarının çocukta toplumsallaşmaya dair süreçte derecede rolü olduğunu (Gander ve Gardiner, 2001). En önemli getiri olarak öncelikle kendilerini fark etmeleri ve değer vermelerini sonrasında ise toplumu oluşturan diğer bireylere aynı şekilde sevgi ve değer vermeyi, içinde yaşadığı topluma faydalı olmayı, yaşam-

dan zevk almayı ve bunun yanında yaşamın getirisi sorunlar ve çözümlerin ise sanatçı bakış açısıyla sunulduğunu belirtir. Çocuk kitaplarında yer verilen çok kültürlü içerik ile çocuklara etnik köken, ırk ve kültür çeşitliliği sunulmakta ve çocuklar diğerlerini de anlayabilmeleri için ortamlar oluşturmaktadır. (Mendoza ve Debbie, 2001'den Akt., Aslan, 2010; Aslan, 2006; Alpöge, 2003). Kavcar vd. (2004) ve Aslan (2006), nitelikli çocuk kitaplarının aynı zamanda doğru ile yanlışı öğrenmelerine ve anlayış ile düşünce yeteneklerini geliştirecek yeni ufuklar açmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Öneriler

1. Resimli çocuk kitaplarında metin ve resimlerde çocukların gelişimsel, haklarına yer verilmelidir.

2. Resimli çocuk kitaplarında metin ve resimlerde özellikle çocukların katılım, hakları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır

3. Resimli çocuk kitaplarında metin ve resimlerde çocukların korunma haklarıyla ilgili unsurlara yer verilmelidir.

4. Resimli çocuk kitaplarında metin ve resimlerde yaşamsal haklar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır

6- Ulusal ve uluslar arası düzeyde resimli çocuk kitaplarına ödül verilirken özellikle ödül değerlendirme kriterlerine çocuk haklarını içerme durumu ile ilgili ölçütler eklenmelidir?

7. Resimli çocuk kitapları hazırlanırken alan (hem pedagoji hem yasalara dair bilgi sahibi olan) uzmanlarının sürece dahil olması sağlanmalıdır.

8. İlkokul ve Ortaokul düzeyinde diğer ders kitaplarında çocuk haklarının yer alma durumuna ilişkin araştırmalar yapılabilir

Kaynaklar

Alpöge, G. (2003). "Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimine Katkısı". Çoluk Çocuk *Dergisi*, 24, 32–33.

Aslan, C. (2006). "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri". II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, 203, 189–200.

Aslan, C. (2010). "An analysis of the presentation of women in 100 basic literary works in Turkey". *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 19–36.

Aslan, C. ve Kepenekçi, Y, K. (2011). Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. eğitim araştırma ve inceleme dizisi. *I. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Benson, P. ve Waddell, M. (2011). *Yavru baykuşlar*. Ankara: Kır Çiçeği.

Beyazova, U. (2006). Kitap çocuk ilişkisi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Bildiri Kitabı*, 533-535.

Cobb, R. (2016). *Kimin yuvası?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-27.

Dilidüzgün, S. (1996). Çağdaş çocuk e*debiyatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Duddle, J. (2012). *Kapı komşumuz korsanlar başrolde kurukafa ailesi*. İstanbul: SEV.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). Çocuk ve ergen g*elişimi*. (Çev: B. Onur) Ankara: İmge Kitabevi.

Gönen, M. (Ed.) (2017). Çocuk e*debiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de 1950 ve 1980 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan mesleki ve teknik öğretimle ilgili konuların değerlendirilmesi: Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi örneği, *Turkish Studies,* 10(14), 363-386.

Güçlü, M. (2016). Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi (1953-1982), *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 677-688.

Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 413- 420.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe* öğretimi. Ankara: Engin Yayınları.

Kepenekçi, Y, K. (2010). "An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey", *Journal of Peace Education*, 7, 1, 65-83.

Koman E. (2005). Çocuk hakları grubu e-bülteni. *Uluslararası Af Örgütü Türkiye Şubesi*. 1.

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd ed). *Thousand Oaks*, CA: Sage.

Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). "Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: possibilities and pitfalls". *Early Childhood Research Practice*, 3, 2.

Nasr, E. J. (2017). *Eski ev yeni ev*. Ankara: ODTÜ.

Nayır, F. ve Karaman Kepenekçi, Y, (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. İlköğretim Online, 10(1), 160-168.

Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. G. Douglas, L. Sebba, *Children's rights and traditional values,* Aldershot and Brookfield.

Neuendorf, Kimberly A. (2002). The Content Guidebook. Sage Publications: London.

Okçu, S. T., Mızuno, M., Hemels, V. ve Sweet, G. (2017). *Kayıktaki çocuk*. İstanbul: Timaş.

Oral, F. (2017). *Farklı ama aynı*. İstanbul: YKY.

Özkan, Ö. ve Güzelyurt, T. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. İlköğretim Online. 18(1), 20-30.

Papp, L. (2017). *Madelline Finn ile kütüphane köpeği*. İstanbul: Hepkitap

Sarı, N. (2006). Çocuk kitapları *illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2008). Niçin çocuk edebiyatı?. *Okyanus Dergisi*, 4, 14-17.

Sever, S. (2010). Çocuk ve *edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?. *Child Abuse Review*, 12, 251-260.

Türkçe Sözlük, (1988). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ural, S. (1989). Çocuk ve kitap. Çocuk Edebiyatı Yıllığı. (Ed. M. R. ŞİRİN). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

Yazıcı, D.N., Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M.C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1196-1209.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım Doğru, S., Durmuşoğlu Saltalı, N., Budak, O. ve Konuk Er R. (2015). Çocuk hakları ve k*oruma.* Ankara: Eğiten Kitap.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (793-826)

OKUL MÜDÜRLERİNİN 2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİNDE YER ALAN YÖNETİCİLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Salih AKYILDIZ[1], Tunahan FİLİZ[2], Volkan KAYSER[3]

1 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, sakyildiz61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8569-7411.

2 Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, tunahanfiliz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3149-8783.

3 Okul Müdürü, Erzincan Bilim ve Sanat Merkezi, volkankayser@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2071-5516.

Geliş Tarihi: 19.08.2019 **Kabul Tarihi:** 02.12.2019

Öz: Bu araştırmada, okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde geçen mesleki gelişimle ilgili politikalar hakkında görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması bağlamında şekillendirilmiş olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulan örneklem grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklemeyle belirlenen 22 yönetici oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde NVivo 9.0 programından yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, yöneticiler okul yöneticiliğine atama işlemlerinde yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin birlikte kullanılmasını, okul yöneticiliğinin mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasını ve okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesini çoğunlukla olumlu karşıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizmasının getirilmesinin ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasının yöneticilerce çoğunlukla olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak yöneticilerin mesleki gelişimlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikaları, Eğitim Vizyon Belgesi, mesleki gelişim, okul müdürleri

INVESTIGATION OF SCHOOL PRINCIPALS' OPINIONS ON REGULATIONS REGARDING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGERS IN 2023 EDUCATION VISION DOCUMENT

Abstract:

This research, it is aimed to examine the opinions and suggestions of the school administrators about the policies related to professional development in the 2023 Education Vision document. The research was shaped in the context of case study, which is one of the qualitative research approaches, and the data were collected using a semi-structured interview form. The sample group, whose opinions were consulted in the study, consists of 22 administrators who are working in Erzincan province in 2018-2019 academic year and determined by easily accessible sampling which is one of the purposeful sampling methods. The data were analyzed using content analysis method. NVivo 9.0 program was used in the data analysis process. As a result of the analysis, it has been determined that the administrators mostly agree on the use of written exams and objective criteria in the process of assignment to school administration, structuring the school administration as a professional career area based on professional expertise skills and introducing horizontal and vertical career expertise in school administration. In addition, it was concluded that the introduction of a new incentive mechanism and the adoption of the Law on Teaching Profession were generally welcomed by the administrators. Finally, suggestions were made for the professional development of the managers.

Keywords: Education policies, Education Vision Document, professional development, school principals,

Giriş

Teknolojik alanda yaşanan gelişmelere paralel olarak, birçok alanda yaşanan dönüşüm çabaları kendisini eğitimde de göstermektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018). Gelişen teknolojiyle birlikte bilginin hızla artması, bilginin etkin biçimde kullanılmasını ve sürekli gelişimin önem kazanmasını sağlamıştır (Yiğit ve Altun, 2011). 21. yüzyılda yetişen neslin, içinde bulunduğu ortam hızlı bir değişime uğradığı için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut bilgi ve becerilerini yenilemeleri kaçınılmaz bir durumdur (Altun, 2011). Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen okul yöneticiliğinin yaşanan değişimler neticesinde sistemin ve çağın gerekleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018). Okul

yöneticileri bürokratik işlemlerin dışında okulu ve dolayısıyla okuldaki öğrenme iklimini düzenleyen, öğretmen adanmışlığını ve öğrenci başarısını etkileyen, okulda değişimi başlatan kişi konumundadır (Korkmaz, 2005; Balyer ve Gündüz, 2011). Okul yöneticileri ne kadar nitelikli ve gelişime açık olursa okulda buna paralel olarak değişim ve gelişime açık olmaktadır (Şahin, 2008; Toprakçı, 2013; Şişman, 2014; Çelik, 2015).

Etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin dikkate alındığı süreçte öğrenen liderin kendini geliştirmesinin önem kazandığı ve okul lideri olarak yöneticilerin sürekli kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2015). Çünkü ülkemizin eğitim politikası, hazırlanan müfredat, öğrenme öğretme sürecinde kullanılan materyal, teknoloji gibi alanlarda getirilen yenilikler ve iyileştirmeler, uygulama noktasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine bağlıdır (URL-1, 2018). İlköğretim yöneticileriyle yürütülen bir çalışmada, yüksek uzmanlık gücüne sahip yöneticilerin (yöneticilik eğitiminden geçen), öğretmenlerin moral ve iş doyumu seviyelerinde, teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesinde ve öğrenciler üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Çelik, 2015). Bu bağlamda, merkezine öğrenci ve okul gelişiminin konulduğu nitelikli ve kaliteli bir eğitim sağlanabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Çetin ve Yalçın, 2002; URL-1, 2018).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrenci öğrenmelerinden geçtiğini ifade eden Guskey (2000), mesleki gelişimi öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini nitelikli hale getirmek amacıyla yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için tasarlanan süreç ve uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki ve akademik alanlara yönelik bilgi sahibi olmaları amacıyla belirli şartlarda yükseköğretim kurumu tarafından gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür (Lee, 1996). Diğer bir tanımda mesleki gelişim, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul ya da sistem içerisinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ya da öğrenmeyi geliştirmeleri için gerçekleştirilen kapsamlı etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir (Owen, 2003).

Mesleki gelişim, profesyonel meslek sahibi kişilerin kendilerini bilgi, beceri ve sosyal-değişim gibi konularda güncel tutmaları ve sürekli geliştirmeleri bakımından önemli görülmektedir (Murphy ve Calway, 2008). Fullan and Mascall (2002), mesleki gelişimi, bireylerin sürekli öğrenmesini, okul gelişimi ile ilgili politika ve program uygulamalarıyla bağlantılı olması şartıyla, herhangi bir reform (değişim) girişiminin başarısının anahtarı olarak nitelendirmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki açıdan gelişimlerinin okul gelişimine katkı sağlayacağı bilinmektedir (Polat, Uğurlu ve Bilgin Aksu, 2018).

Mesleki gelişimlerin hedef kitlesini profesyonel meslek sahibi kişiler oluşturmaktadır. Buradan hareketle profesyonel meslek tanımı önemli görülmektedir. Çünkü

mesleğe olan bakış açısı o meslekle ilgili yönelimleri de şekillendirmektedir (Rogers vd., 2007). Okul yöneticileri ve öğretmenler sürekli mesleki gelişimle alan bilgisini derinleştirebilir, alanlarında meydana gelen güncel gelişmeleri takip edebilir ve yeteneklerini okul standartlarıyla uygun hale getirebilirler (Reese, 2010). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki becerileri, alandaki yenilikler ve gerekli görülen yeterlilikler dikkate alındığında, mesleki gelişimleri hazırlanması, içeriği, uygulanması, yapısı ve eğitime katılanlar üzerindeki etkisi (değerlendirme) kapsamlı boylamsal çalışmalarla incelenmelidir (Jeanpierre, Oberhauser ve Freeman, 2005; Boyle, Lamprianou ve Boyle, 2005).

ABD Ulusal Personel Geliştirme Birliği (NSDC) (2000), okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili olarak bazı önemli tanımlamalarda bulunmuştur. Bu çerçevede etkili bir mesleki gelişim programının; ihtiyaçlar doğrultusunda planlanmış, uzun süreli, öğrenci başarısına odaklanan ve mesleğin bir parçası olarak sunulan programlardan oluşması gerektiği üzerine durmuştur (Gümüş ve Ada, 2017). Bu doğrultuda, mesleki gelişim programları, katılımcılar arasında etkileşimi artıran, mentorluk uygulamalarının ön plana çıkaran ve süreklilik arz eden programlardan oluşmaktadır (Gümüş ve Ada, 2017).

Nitelikli bir okul yöneticisinin nitelikli bir eğitim-öğretim için mesleki gelişim konusunda yöneticilere sürekli bir destek sağlanması önemli görülmektedir. Zira mesleki bilgi ve beceri bakımından iyi yetişmiş okul yöneticileri okul kültürü üzerinde olumlu etkiler sağlayabilmektedirler (Gürkan ve Toprakçı, 2018; Özdemir, 2002). Zira kendilerini mesleki yönden iyi yetiştirmiş okul yöneticileri kendi yetenek ve becerileriyle ilgili daha olumlu düşünceler geliştirirler (Rosenholtz, 1985 akt. Gürkan ve Toprakçı, 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin okulu geliştirmeye yönelik faaliyetleri kendi gelişimlerini olumlu olarak etkilemektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim faaliyetleri okullarda bir bütün halinde etkileşimli devam eden profesyonel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürkan ve Toprakçı, 2018). Okul yöneticileri, okuldaki tüm personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütme, mesleki gelişim faaliyetlerinin verimli geçmesi için gerekli önlemleri alma, öğretmenlere rehberlik etme ve onları değerlendirme gibi görevlerden sorumludur (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017; Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013).

Okul yöneticiliğinin gelişmesi ve kurumsallaşması, yönetici yetiştiren kurumların olmaması, yönetimde olan siyasi iktidarlara göre sık sık görev değişimleri ve görevden alınmalar gibi sebeplerden dolayı engellenmektedir (Okçu, 2011). Türkiye'de okul müdürlüğünün bir meslek olarak görülmemesi, müdürlüğe atamalarda belirli nesnel ölçütlerin olmaması, müdürlerin göreve başlamadan önce herhangi bir eğitim almaması ve halen görevde bulunan müdürlerin mesleki eğitimlere tabi tutulmaması gibi birçok neden okul yöneticilerinin mesleki gelişim almalarını zorunlu hale getirmektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018; Ağaoğlu vd., 2012; Süngü, 2012; Peker ve Selçuk, 2011). Okul kültürünün etkili ve verimli olabilmesi için, okul yöneticilerin bu amaç doğrul-

tusunda nitelikli bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Ayrıca yönetici yetiştiren lisans programlarının da revize edilerek etkili hale getirilebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır (Işık, 2003).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmalara göre, gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin onların beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Bümen, 2009). Geleneksel mesleki gelişim, kapsam ve boyutları devlet tarafından belirlenen kısa süreli etkinliklerden oluşan faaliyetler bütünüdür. Ancak geleneksel mesleki gelişim zamanla ihtiyacı karşılayamadığı gibi etkililiğini de kaybetmiştir. Bu doğrultuda eğitimciler, araştırmacılar ve politikacılar etkili bir mesleki gelişimin özelliklerini araştırmaya başlamışlardır (Choy vd., 2009). Etkili bir mesleki gelişim, geleneksel mesleki gelişim çalışmalarında (seminer, çalıştay vs.) olduğu gibi okul yöneticisi ve öğretmenlerin ne yapacakları ve ne öğrenecekleriyle ilgili teorik eğitimlerden ziyade onların bilgi, beceri ve uygulamalarını yenilikçi uygulamalarla değiştiren bir eğitim olmalıdır (Loucs-Horsley vd., 2003). Bu çerçevede mesleki gelişim faaliyetleri kısa süreli teorik eğitimler yerine okul yöneticisi ve öğretmenlerin aktif olarak katılabilecekleri, devamlılığı olan, okul içinde öğrenme fırsatları sunan, kendi bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri etkinliklerden oluşmalıdır (Aygün ve Bostan, 2019; Puma ve Raphael, 2001).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticisi ve öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir. Ancak mesleki gelişim faaliyetleri eğitime katılanların (okul yöneticileri, öğretmenler vs.) ihtiyaçları dikkate alınmadan hazırlanmakta ve öğretilenlerin uygulamadan ziyade teoride kalması bu eğitimlerin başarısız olmasına sebep olmaktadır (Mclaughlin, 2002; Ball ve Cohen, 1999). Geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinde, eğitime katılanların etkileşimden uzak pasif birer katılımcı oldukları ifade edilmektedir (Sandholtz, 2002). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını göz ardı eden bu faaliyetler etkili olmamakla birlikte sıkıcı ve gereksiz bulunmaktadır (Sıcak ve Parmaksız, 2016; Wong ve Tsui, 2007; Fok vd., 2005). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin zamanlamasının uygun olmadığı (Gökyer, 2012; Özen, 2006; Gökdere ve Küçük, 2003), eğitimlerin sunulduğu mekânların fiziksel ve teknolojik olarak yetersiz olduğu (Çiftçi, 2008; Pusmaz, 2008; Kıldan, 2008; Özen, 2006), uygun yöntem ve teknik kullanılmadığı (Pusmaz, 2008; Kıldan, 2008), eğitim faaliyetlerini sunan uzman ve öğretim elemanlarının yetersiz olduğu (Bümen vd., 2012; Özen, 2006) yönünde sorunlar yaşanmaktadır.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili literatür incelendiğinde farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Gürkan ve Toprakçı, 2018; Gümüş ve Ada, 2017; Oyman ve Turan, 2014; Hunzicker, 2010; Bakioğlu ve Özcan, 2001). Gürkan ve Toprakçı (2018), yapmış oldukları çalışmada, devlete bağlı ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin bireysel ve kurumsal olarak mesleki gelişimlerine katkılarının neler olduğunu incelemektedirler. Gümüş

ve Ada (2017), yapmış oldukları çalışmada, Türkiye ve Amerika'da görev yapan ilköğretim kurumu müdürlerine sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsam ve boyutlarını karşılaştırmalı olarak incelemekle beraber ülkemizdeki yönetici yetiştirme sürecine katkı sağlamak amacıyla öneriler sunmaktadırlar. Oyman ve Turan (2014), okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okul müdürlüğüne hazırlanma programlarının içeriğini incelemektedirler. Hunzicker (2010), etkili mesleki gelişim özellikleri üzerine geçmişte yapılan çalışmaları özetleyerek, okul liderleri için, öğretmenlere öğrenme fırsatları ile ilgili seçenek sunarken kullanabilecekleri bir kontrol listesi sunmaktadır.

İlgili literatürde okul yöneticilerinin mesleki gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmaların hizmet öncesinde ve hizmet içinde yöneticilerin nasıl yetiştirilmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ancak literatürde 2023 vizyon belgesindeki mesleki gelişim maddeleri hakkında okul yöneticilerinin ne düşündüğünü belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Belgede okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (URL-1, 2018). 2023 vizyon belgesi gerek ön gördüğü hedefler gerekse içeriği açısından önemli bir doküman olduğu söylenebilir. Ancak belgede yer alan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik düzenlemeler, okul yöneticileri tarafından benimsendiği ölçüde hayat bulacaktır. Bu açıdan bu araştırmada elde edilen bulguların, vizyon belgesinde yer alan eğitim politikalarını uygulamakta görevli Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine de yol göstereceği düşünülmektedir. Diğer yandan, okul yöneticilerinin 2023 vizyon belgesinde yer alan mesleki gelişimleri ile ilgili düzenlemelere yönelik görüşlerinin bilinmesi, uygulamanın planlanması ve gerekli düzenlemelerin yapılması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada, okul yöneticilerinin 2023 vizyon belgesinde geçen mesleki gelişimle ilgili politikalar hakkında görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?

2. Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

3. Okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

4. Elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizması kurulması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir.

5. Öğretmen ve okul yöneticilerinin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

6. Size göre okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için başka neler yapılabilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam sistemleri/durumları hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu tür çalışmalar, var olan bir konuyu belli ölçütler doğrultusunda doğal koşullarında ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Çepni, 2012). Bu amaçla bu çalışmada okul yöneticilerinin 2023 vizyon belgesinde geçen mesleki gelişim, yönetici atamaları, yüksek lisans düzeyinde yatay ve dikey kariyer alanı, elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere teşvik mekanizması gibi politikalar hakkında görüş ve önerileri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada görüşlerine başvurulan örneklem grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 22 yönetici oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda, örnekleme dâhil edilen her bir durumun kendine özgü boyutlarıyla ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması gibi özellikler maksimum çeşitlilik yöntemini önemli kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan yöneticilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Görüşleri Alınan Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Yönetici	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Branş	Eğitim Düzeyi	Görev	Görev Yeri
Y1	E	6-10	Sosyal Bilgiler	Lisansüstü	Okul Müdürü	Ortaokul
Y2	E	31 +	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y3	E	31 +	Sosyal Bilgiler	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y4	E	6-10	İ. H. L. Meslek Dersleri	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y5	E	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y6	E	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y7	E	31 +	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Okul Müdürü	İlkokul
Y8	E	11-15	Sosyal Bilgiler	Lisans	Müdür Yardımcısı	Ortaokul

Y9	E	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y10	E	21-25	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Okul Müdürü	Ortaokul
Y11	E	6-10	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisansüstü	Okul Müdürü	Lise
Y12	E	31 +	İ. H. L. Meslek Dersleri	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y13	K	21-25	Giyim Üretim Teknolojisi	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y14	E	26-30	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y15	E	0-5	Fen ve Teknoloji	Lisans	Müdür Yardımcısı	Ortaokul
Y16	E	31 +	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Okul Müdürü	İlkokul
Y17	E	11-15	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y18	E	11-15	Sınıf Öğretmenliği	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y19	E	21-25	Sosyal Bilgiler	Lisans	Okul Müdürü	Ortaokul
Y20	E	11-15	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	Lise
Y21	E	11-15	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y22	E	16-20	Sınıf Öğretmenliği	Lisansüstü	Okul Müdürü	İlkokul

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin 21'inin erkek 1'inin de kadın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin hizmet yıllarına bakıldığında, görüşleri alınan yöneticilerin yarısının (f=11) 6-15 yıl arasında kıdeme sahip olduğu, 31 yaş üzerinde kıdeme sahip yönetici sayısının ise 5 olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerden kıdem yılı 0-5 arasında olan sadece bir yönetici vardır. Görüşleri alınan çeşitli branşlardan yöneticilerin çoğunluğunun sınıf öğretmenliği (f=9) branşından olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların 4'ünün lisansüstü 18'inin ise lisans mezunu olduğu yöneticilerden 9'u ilkokulda, 5'i ortaokulda ve 8'i liselerde görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul yöneticilerinin 2023 vizyon belgesinde yer alan mesleki gelişim politikalarına ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı ya-

pılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacıya görüşme sırasında esneklik sağlaması, görüşülen kişiye rahat bir şekilde kendini ifade etme imkânı, veri analizlerinin kolay yapılması, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama (Büyüköztürk vd., 2017; Ekiz, 2017) gibi avantajlarından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu görüşme tekniği, soruların esnek sorulardan oluştuğu, birincil düzeyde bilgi elde etmemizi sağlayan nitel bir veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir (Çepni, 2012; Ekiz, 2017). Bu araştırmada sorular hazırlanırken esnek sorulara yer verilerek, toplanan verilerin derinliği ve niteliği artırılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme tekniği önceden hazırlanan sorulara bağlı olarak sürdürülen araştırmada sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan okul yöneticilerine ilişkin mesleki gelişim politikaları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu incelemeyle beraber literatür taraması yapıldıktan sonra okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine ilişkin sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorular biri eğitim programları alanından biri de eğitim bilimleri bölümünden iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Uygulamada yaşanabilecek aksaklıkları belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formu 2023 Eğitim Vizyonu belgesini önceden okuyan 2 yöneticiye uygulanmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yönetici bilgilerini belirlemeye yönelik 6 soru; ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik 6 soru olmak üzere toplam 12 soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Okul yöneticilerinin 2023 vizyon belgesinde yer alan mesleki gelişim politikaları hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, veri analizi için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, benzer verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde belirli kavram ve temalar doğrultusunda düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca içerik analizi yöntemi, verilerin derinlemesine analiz edilmesine ve önceden belirli olmayan kod ve kategorilerin ortaya çıkmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analiz türünde yazılı bir metnin veya belgenin içeriğinin incelenmesi ve sonuçların sayısal olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır (Ekiz, 2017). Son zamanlarda geliştirilen bilgisayar yazılımları sayesinde bu türden analizleri yapmak kolaylaşmıştır. Bu çerçevede, bu çalışmada benzer veriler belirli kategori ve temalar altında NVivo 9.0 programı kullanılarak bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiştir. İlk olarak, okul yöneticileriyle görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmıştır. Ardından temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ve temalar düzenlendikten sonra yorumlamaya geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları çalışmaların bilimsel bir nitelik kazanabilmesi açısından önemli iki kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu

çalışmada, 2023 vizyon belgesinde yer alan mesleki gelişim politikaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla uzman görüşünden yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliğini artırmak için uzman görüşünden yararlanılmıştır (Çepni, 2012). Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmekle beraber not da tutulmuştur. Ardından bu kayıtlar ve notlar düz yazıya çevrilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada geçerliliğin sağlanması amacıyla görüşmeler yüz yüze yapılmış, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı teyidi için görüşmeden sonra veriler katılımcıya özetlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması noktasında başka bir araştırmacının görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli sürenin kullanılması yapılan araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Alderman vd., 1984; Akt.: Ekiz, 2013). Bu araştırmada söz konusu metotlar kullanılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde 2023 vizyon belgesinde yer alan mesleki gelişim politikaları hakkında yönetici görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda, bu bölümde yönetici atamalarında yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılması, yöneticiliğin kariyer alanı olarak yapılandırılması, yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesi, elverişsiz şartlarda çalışan yöneticilere teşvik mekanizmasının getirilmesi, öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması ve yöneticilerin mesleki gelişimleri hakkında bilgilere yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca her bir araştırma sorusuna ilişkin kod ve kategorilerin yer aldığı şekiller sunulmuştur.

Yönetici Atamalarında Yazılı Sınav ve Nesnel Ölçütlerin Kullanılması

Okul yöneticiliğine atama işlemlerinde yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve diğer nesnel ölçütlerin kullanılmasıyla ilgili yönetici görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

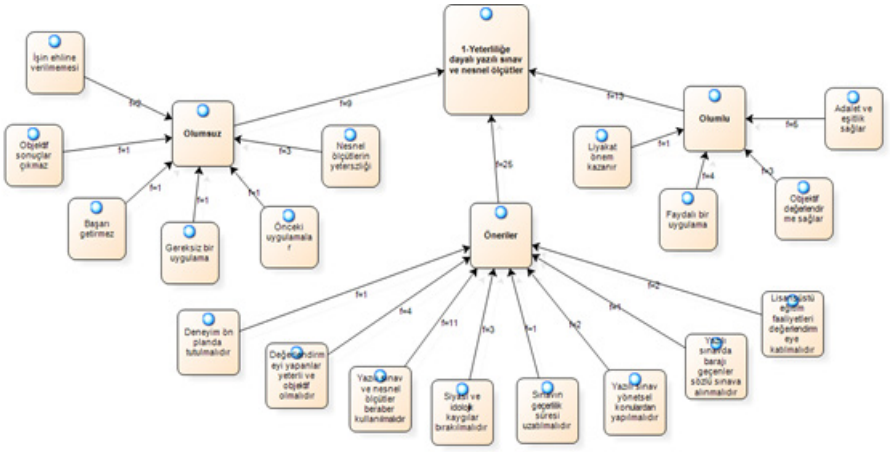
Tablo 2. Yöneticilerin Atama İşlemlerinde Yazılı Sınav Uygulaması ve Nesnel Ölçütlerin Kullanılmasına İlişkin Görüş ve Önerileri

Kategori	Görüşler (Kodlar)	Yöneticiler	f
Olumlu (f=13)	Adalet ve eşitlik sağlar	Y1, Y12, Y13, Y15, Y16	5
	Faydalı bir uygulama	Y6, Y7, Y14, Y19	4
	Liyakat önem kazanır	Y18	1
	Objektif değerlendirme sağlar	Y5, Y9, Y10	3
Olumsuz (f=9)	Nesnel ölçütlerin yetersizliği	Y3, Y4, Y17	3
	Başarı getirmez	Y8	1
	Objektif sonuçlar çıkmaz	Y2	1
	Önceki uygulamalar	Y22	1
	Gereksiz bir uygulama	Y11	1
	İşin ehline verilmemesi	Y20, Y21	2
Öneriler **(f=25)**	Yazılı sınav ve nesnel ölçütler beraber kullanılmalıdır	Y1, Y3, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y15, Y21, Y22	11
	Değerlendirmeyi yapanlar yeterli ve objektif olmalıdır	Y5, Y19, Y20, Y22	4
	Deneyim ön planda tutulmalıdır	Y2	1
	Lisansüstü eğitim faaliyetleri değerlendirmeye katılmalıdır	Y15, Y16	2
	Sınavın geçerlilik süresi uzatılmalıdır	Y9	1
	Siyasi ve ideolojik kaygılar bırakılmalıdır	Y20, Y21, Y22	3
	Yazılı sınav yönetsel konulardan yapılmalıdır	Y14, Y18	2
	Yazılı sınavda barajı geçenler sözlü sınava alınmalıdır	Y17	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticiliğine atama işlemlerinde yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılması yöneticiler tarafından olumlu olarak karşılandığı görülmektedir (f=13). Olumlu görüş bildiren yöneticilerin daha çok üzerinde durdukları

kod, "adalet ve eşitlik sağlar" kodu olmuştur (f=5). Aynı zamanda yöneticiler bu uygulamaların faydalı olacağını da vurgulamaktadırlar (f=4). Olumsuz görüş belirten öğretmenler buna gerekçe olarak nesnel ölçütlerin yetersiz olduğunu göstermektedirler (f=3). Ayrıca olumsuz görüş belirten yöneticiler işin ehline verilmediğini de ifade etmektedirler (f=2). Yöneticiler bu konuyla ilgili olarak öneriler kategorisi altında görüşlerini belirtmektedirler. Öneriler kategorisinde görüş bildiren yöneticilerin çoğunluğu yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin beraber kullanılması gerektiği üzerine görüş bildirmiştir (f=11). Bununla birlikte yöneticiler, değerlendirmeyi yapanların yeterli ve objektif olması (f=4), siyasi ve ideolojik kaygılardan da uzaklaşılması gerektiği üzerine görüşler belirtmiştir(f=3).

Yönetici atamalarında yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılmasına ilişkin yöneticiler bu uygulamanın adalet ve eşitliği sağlayacağını ifade etmektedir. Bu durumla ilgili Y1: *"…Yazılı sınav uygulamasını adalet ve eşitlik açısından faydalı bir uygulama olacağına inanıyorum. Ancak yazılı sınavın yöneticileri belirlemede yeterli olabileceğini düşünmediğim den sınavın dışında ek uygulamaların da olmasının yarar sağlayacağı kanaatindeyim"* şeklinde görüş belirtmektedir. Sınav ve nesnel ölçütlerin birlikte kullanılmasına ilişkin Y12: *"Sınav uygulaması ve nesnel kriterlerin olması doğru olan uygulamadır. Ölçüsü belli olmayan terazi ile bir şey tartılamaz. Atamalarda hakkaniyet olması için sınav mutlaka gereklidir. Herkesin makul bulduğu nesnel veriler kullanılması, itirazları bertaraf edecektir"* şeklinde görüş belirtmektedir. Yazılı sınav ve nesnel ölçütlerle beraber yönetici atamalarında dikkat edilmesi gerekenler üzerine Y20 şu önerileri dile getirmektedir: *"Okul yöneticiliği için siyasi farklılıklar bir kenara bırakılmalı ve iş liyakat sahibi kişilere verilmelidir. Mülakat yapılmalı fakat komisyonda olan kişiler adil davranmalıdır. İdareci olmak isteyen biri sınavdan çok yüksek puan alabilir fakat önemli olan o işi yapabilme kapasitesidir"*.



Şekil 1. *Yönetici Atamalarında Yazılı Sınav ve Nesnel Ölçütlerin Kullanılmasına İlişkin Kod ve Kategoriler*

Okul Yöneticiliğinin Profesyonel Bir Kariyer Alanı Olarak Yapılandırılması

Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasına ilişkin yönetici görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

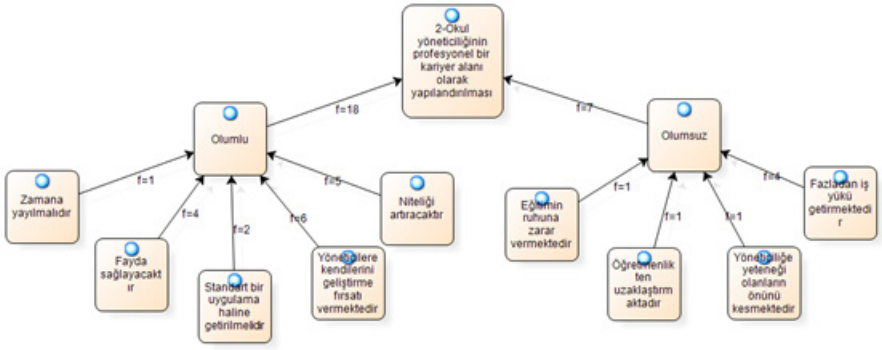
Tablo 3. Yöneticilerin Okul Yöneticiliğinin Yüksek Lisans Düzeyinde Profesyonel Bir Kariyer Alanı Olarak Yapılandırılmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler	Yöneticiler	f
Olumlu (f=18)	Fayda sağlayacaktır	Y3, Y9, Y13, Y15	4
	Niteliği artıracaktır	Y1, Y10, Y11, Y15, Y16	5
	Standart bir uygulama haline getirilmelidir	Y19, Y22	2
	Yöneticilere kendilerini geliştirme fırsatı vermektedir	Y9, Y11, Y15, Y16, Y18, Y20	6
	Zamana yayılmalıdır	Y12	1
Olumsuz (f=7)	Eğitimin ruhuna zarar vermektedir	Y8	1
	Fazladan iş yükü getirmektedir	Y2, Y5, Y7, Y17	4
	Öğretmenlikten uzaklaştırmaktadır	Y4	1
	Yöneticiliğe yeteneği olanların önünü kesmektedir	Y14	1

Tablo 3'te sunulan bulgular incelendiğinde, yöneticilerin okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde profesyonel bir kariyer olarak yapılandırılmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir (f=18). Olumlu görüş belirten yöneticilerin en çok üzerinde durdukları kodun "yöneticilere kendilerini geliştirme fırsatı vermektedir" kodu olduğu görülmektedir (f=6). Ayrıca olumlu kategorisi altında görüş bildiren yöneticiler, okul yöneticiliğinin profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasının niteliği de artıracağını düşünmektedir (f=5). Olumsuz görüş belirten yöneticiler ise buna gerekçe olarak, bu yapılandırmanın fazladan iş yükü getireceğini göstermektedirler (f=4).

Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde kariyer alanı olarak yapılandırılmasına ilişkin olumlu görüş belirten Y9: "*Yöneticiliğin profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasını yöneticilere kendilerini geliştirme fırsatı tanıyacağından, bilgi ve donanım açısından güçlendireceğinden, işe olan motivasyonlarını artıracağından, kendilerine olan güvenlerini artıracağından ve bunlara bağlı olarak başarıyı getireceğinden olumlu buluyorum*"

şeklinde görüş belirtmiştir. Bu uygulamanın eğitime katkı sağlayacağını düşünen Y6 ise bu durumu: "*Yüksek lisans seviyesinde kariyer alanı olarak yapılandırma uzun vadedeki eğitim kalitesini ve yöneticilikte yetkinliği artıracağı kanaatindeyim. Yetkinliği daha çok artıracağı için eğitime olumlu katkısı olacaktır*" şeklinde ifade etmektedir. Okul yöneticiliğinin kariyer alanı olarak yapılandırılmasına ilişkin olumsuz görüş belirten yöneticilerden Y4 endişelerini şu şekilde özetlemektedir: "*Yöneticilikte yüksek lisans önemli olmakla beraber idarecilere daha ziyade MEB tarafından açılacak kurslar da yöneticilere yönelik bir belge vermek suretiyle idare yapılabilir. Okul yöneticiliğini olumsuz etkiler.* Çünkü mesleğimiz olan öğretmenlikte*n bizi uzaklaştırma ihtimali bulunmaktadır*."



Şekil 2. *Okul Yöneticiliğinin Profesyonel Bir Kariyer Alanı Olarak Yapılandırılmasına İlişkin Kod ve Kategoriler*

Okul Yöneticiliğinde Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlığı

Okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesine ilişkin yönetici görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

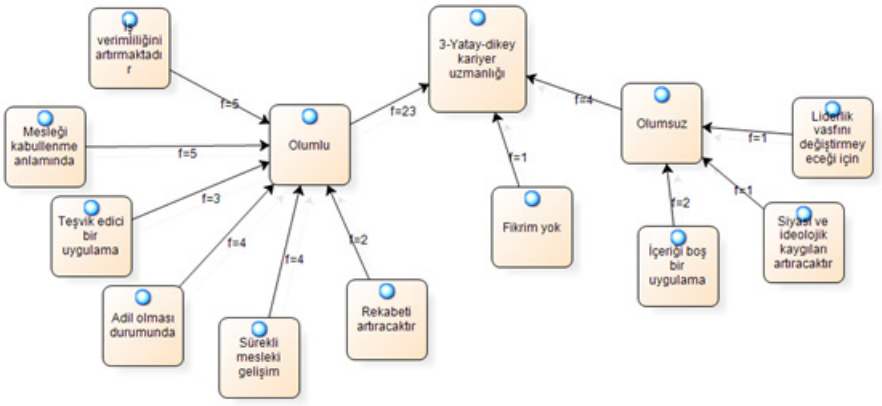
Tablo 4. Yöneticilerin Okul Yöneticiliğinde Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlığının Getirilmesine ilişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler	Yöneticiler	f
Olumlu (f=23)	Mesleği kabullenme	Y1, Y9, Y11, Y15, Y20	5
	Teşvik edici bir uygulama	Y3, Y5, Y10	3
	Sürekli mesleki gelişim	Y6, Y7, Y19, Y21	4
	İş verimliliğini artırmaktadır	Y9, Y10, Y15, Y16, Y21	5
	Adil olması durumunda	Y13, Y18, Y19, Y22	4
	Rekabeti artıracaktır	Y17, Y21	2
Olumsuz (4)	Liderlik vasfını değiştirmeyeceği için	Y4	1
	Siyasi ve ideolojik kaygıları artıracaktır	Y8	1
	İçeriği boş bir uygulama	Y2, Y12	2
Diğer (f=1)	Fikrim yok	Y14	1

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesine ilişkin yönetici görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Olumlu görüş belirten yöneticiler yatay ve dikey kariyer uzmanlığın getirilmesinin iş verimliliğini artıracağını (f=5) ve mesleği kabullenme (f=5) anlamında olumlu sonuçlar getireceğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda bu uygulama adaleti (f=4) ve sürekli mesleki gelişimi (f=4) sağlaması bakımından da olumlu görülmektedir. Olumsuz görüş belirten yöneticiler ise kariyer uzmanlığını içeriği boş bir uygulama (f=2) olarak görmektedir. Bir yönetici bu konuda görüş belirtmemiştir.

Okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesine ilişkin yöneticiler, uygulamanın mesleği kabullenme anlamında olumlu olacağını ve yöneticilerin kendilerini geliştirme ihtiyacı içerisinde olacaklarına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Y1: "*Yöneticiliğin yatay ve dikey bir kariyer alanı olarak uygulanmasının mesleği kabullenme adına olumlu bir gelişme olarak görüyorum. Zira mevcut uygulamada öğretmenliğin asıl kadro olması yöneticileri tedirgin ettiğini görüyorum*" şeklinde görüş belirtmiştir. Yöneticilerin kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmesine ilişkin Y6: "*Okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığı getirmesi yöneticiler kendilerini geliştirmelerini teşvik edecek, yöneticiler kendilerini sürekli yenileme ihtiyacı görecektir*" şeklinde görüş belirtmektedir.

Bu konuda olumsuz görüş bildiren yöneticilerden Y8: "*Yöneticiliğin kariyer fırsatı haline getirilmesi siyasi ilişkileri gelişmiş kişilerin ikbal kaygısıyla göz diktiği mevkiler haline gelmesine sebep olabilir*" şeklinde endişelerini dile getirmektedir.



Şekil 3. *Okul Yöneticiliğinde Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlığının Getirilmesine Ilişkin Kod ve Kategoriler*

Okul Yöneticilerine Yeni Bir Teşvik Mekanizması

Elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizması getirilmesine ilişkin yönetici görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

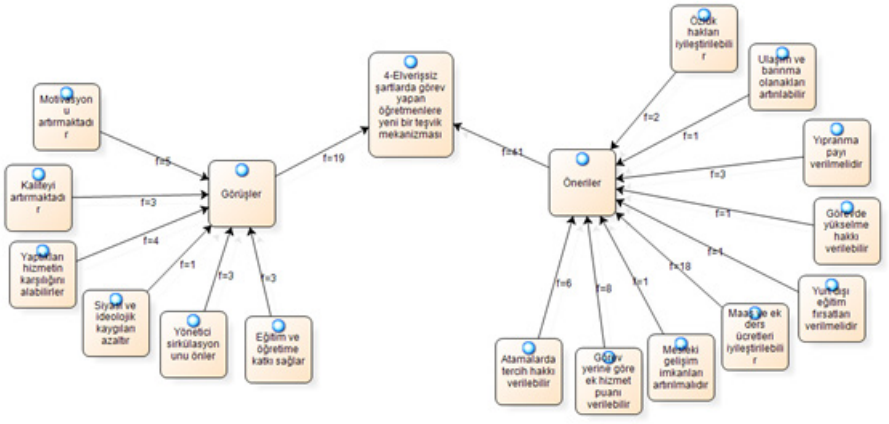
Tablo 5. Yöneticilerin Elverişsiz Şartlarda Görev Yapan Yöneticilere Yeni Bir Teşvik Mekanizması Getirilmesine İlişkin Görüş ve Önerileri

Kategori	Görüşler	Yöneticiler	f
Görüşler (f=19)	Eğitim ve öğretime katkı sağlar	Y1, Y12, Y18	3
	Kaliteyi artırmaktadır	Y11, Y12, Y18	3
	Motivasyonu artırmaktadır	Y6, Y8, Y9, Y10, Y18	5
	Siyasi ve ideolojik kaygıları azaltır	Y11	1
	Yaptıkları hizmetin karşılığını alabilirler	Y15, Y16, Y17, Y20	4
	Yönetici sirkülasyonunu önler	Y1, Y5, Y12	3
Öneriler **(f=41)**	Görev yerine göre ek hizmet puanı verilebilir	Y2, Y5, Y7, Y9, Y10, Y12, Y17, Y22	8
	Görevde yükselme hakkı verilebilir	Y3	1
	Maaş ve ek ders ücretleri iyileştirilebilir	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22,	18
	Mesleki gelişim imkânları artırılmalıdır	Y19	1
	Özlük haklarının iyileştirilebilir	Y1, Y20	2
	Atamalarda tercih hakkı verilebilir	Y2, Y3, Y7, Y9, Y17, Y22	6
	Ulaşım ve barınma olanakları artırılabilir	Y16	1
	Yıpranma payı verilmelidir	Y3, Y7, Y9	3
	Yurt dışı eğitim fırsatları verilmelidir	Y8	1

Tablo 5 incelendiğinde, elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizmasının getirilmesiyle ilgili yönetici görüşlerinin tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticiler teşvik mekanizmasıyla ilgili önerilerini de sıralamaktadırlar. Okul yöneticileri yeni bir teşvik mekanizmasının yöneticilerin motivasyonunu artıracağını (f=5) ve hak ettikleri ücreti alacaklarını (f=4) düşünmektedir. Okul yöneticileri bu konu üzerine bir hayli öneri getirmiştir (f=41). Buradan hareketle yöneticiler bu uygulamayı olumlu bulmakla beraber daha da geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Yöneticiler öneriler kategorisi altında maaş ve ek ders ücretlerinin

iyileştirilebileceğini (f=18), görev yerine göre ek hizmet puanı verilebileceğini (f=8) ve atamalarda tercih hakkı verilebileceğini (f=6) ifade etmektedir.

Elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizması getirilmesine ilişkin yönetici görüşleri bu uygulamanın yöneticilerin motivasyonunu artıracağını ve dolayısıyla eğitimde kaliteyi artıracağı yönünde şekillenmektedir. Bulundukları hizmet bölgelerinde daha uzun yıllar hizmet edeceğini ve kalitenin artacağını düşünen Y12 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *"…Elverişsiz şartlarda çalışan yöneticilere ekstra bir mali destek, hizmet puanının artırılması ek ders ücret kat sayılarının DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursları) gibi artırılması iyi olur. Bu destekler yöneticilerin o şartlarda daha uzun süre kalmasını ve başarının artmasına olumlu etki sağlar. Sürekli idareci değişimi engellenmiş olur".* Uygun şartlarda yöneticilik yapmakla elverişsiz şartlarda yöneticilik yapmanın bir olmadığını ifade eden Y16 ise: *"…Bu hizmete katılıyorum ve uygulanmasından yanayım. Çünkü şehir merkezlerinde görev yapmakla ilçe ve ücra köylerde görev yapmak bir değil. Sosyal hayattan tutunda sağlık ve hizmetlerden uzak kalmayı göze alan öğretmen ve idarecilere de bunun karşılığında iyileştirme çalışmaları yapılması çok doğru bir uygulama olacaktır".* Elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilere yeni bir teşvik mekanizmasını olumlu bulan Y22 bu teşvik mekanizmasının nasıl olması gerektiğine yönelik önerileri şu şekilde ifade etmektedir: "İl, İlçe Merkezine uzaklığına, yerleşim yerine ve büyüklüğüne imkân ve güvenlik durumuna, (il, ilçe belde kasaba, köy, mezra, doğu, güneydoğu batı…) tercih edilirliğine (*mebbis üzerinden otomatik puanlama ile), iş yoğunluğuna (öğrenci sayısı, taşıma merkezi, kurum tür ve sayısı, açılan kurslar, yabancı öğrenci sayısı…) vb. kriterlere* göre hakkaniyetli ve *mebbis* üzerinden otomatik bir hesaplamaya ve karşılığı maaş farkı, *kariyer, (daha fazla çalışmış sayılma/ yıpranma payı, erken emeklilik) zorluk derecesine göre erken tayin hakkı vb gibi haklar verilmeli".*



Şekil 4. *Elverişsiz Şartlarda Görev Yapan Yöneticilere Yeni Bir Teşvik Mekanizmasına İlişkin Kod ve Kategoriler*

Öğretmen ve Okul Yöneticileri İçin Öğretmenlik Meslek Kanununun Çıkarılması

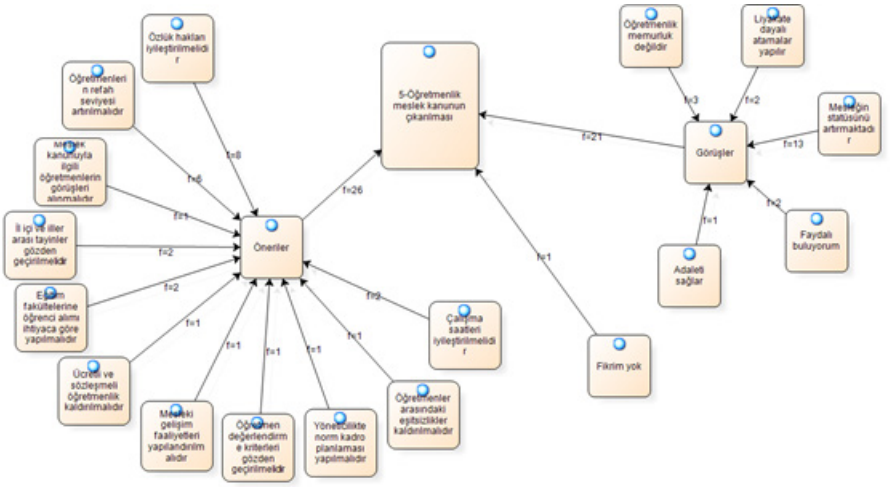
Öğretmen ve okul yöneticilerinin atanmaları, çalışma şartları, özlük hakları ve benzeri diğer hususların düzenlenmesini içeren öğretmenlik meslek kanununun çıkarılmasına ilişkin yönetici görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yöneticilerin Öğretmenlik Meslek Kanununun Çıkarılmasına İlişkin Görüş ve Önerileri

Kategori	Görüşler	Yöneticiler	f
Görüşler (f=21)	Adaleti sağlar	Y18	1
	Faydalı buluyorum	Y6, Y9	2
	Liyakate dayalı atamalar yapılır	Y3, Y18	2
	Mesleğin statüsünü artırır	Y1, Y2, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y15, Y16, Y17, Y22	13
	Öğretmenlik memurluk değildir	Y15, Y16, Y21	3
Öneriler (f=26)	Çalışma saatleri iyileştirilmelidir	Y4, Y11	2
	Eğitim fakültelerine öğrenci alımı ihtiyaca göre yapılmalıdır	Y19, Y20	2
	Öğretmenlerin refah seviyesi artırılmalıdır	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y9	6
	İl içi ve iller arası tayinler gözden geçirilmelidir	Y5, Y6	2
	Öğretmen değerlendirme kriterleri gözden geçirilmelidir	Y19	1
	Öğretmenler arasındaki eşitsizlikler kaldırılmalıdır	Y1	1
	Meslek kanunuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır	Y21	1
	Özlük hakları iyileştirilmelidir	Y1, Y2, Y4, Y9, Y11, Y13, Y16, Y17	8
	Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalıdır	Y19	1
	Mesleki gelişim faaliyetleri yapılandırılmalıdır	Y1	1
	Yöneticilikte norm kadro planlaması yapılmalıdır	Y7	1
Diğer (f=1)	Fikrim yok	Y14	1

Öğretmenler ve okul yöneticileri için öğretmenlik meslek kanununun çıkarılmasına ilişkin yöneticilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir. Görüşleri alınan okul yöneticileri öğretmenlik meslek kanununun mesleğin statüsünü artıracağını düşünmektedir (f=13). Ayrıca yöneticiler öğretmenlik mesleğinin bir memurluk olmadığını ifade etmektedirler (f=3). Okul yöneticileri çıkarılacak olan öğretmenlik meslek kanununa yönelik, öğretmen ve okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi (f=8) ve öğretmenlerin refah seviyelerini artırıcı çalışmaların yapılması (f=6) gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmaktadır.

Öğretmenlik meslek kanununun çıkarılmasına ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde, bu kanunun mesleğin statüsünü artıracağı ve hak ettiği değeri görmeye başlayacağı yönünde şekillenmektedir. Y1, bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *"Meslek konumunun öğretmenlerin mesleki itibarını yükseltmesi adına iyi bir uygulama olacağı kanaatindeyim. Bu kanuna öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görmeye başlayacağına inanıyorum"*. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kazanmasıyla diğer meslek gruplarındaki başarının artacağını ifade eden Y15 ise: *"Bu kanunun çıkması öğretmenin itibarının korunması ve yükseltilmesi açısından çok uygundur. Çünkü öğretmenlik diğer meslek dallarından ayrılmalıdır. Çünkü öğretmen bütün meslek gruplarındaki bireyleri yetiştiren kişidir. Öğretmenin itibarı da bütün mesleklerdeki başarıyı artıracaktır"* şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlik meslek kanununun neden çıkarılması gerektiğini Y11 şu şekilde ifade etmektedir: "Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin atamaları, çalışma koşulları, özlük hakları vb. diğer hakları gözden geçirilmeli ve süratle iyileştirilmelidir. Sayısal olarak baktığımızda bir milyonu aşkın öğretmen ve beraberindeki idareci bulunmaktadır. Öyleyse bu derece sayısal fazlalığı olan ve önem arz eden, sürekli olarak insanlarla iletişim halinde olan öğretmen ve yöneticilerin haklarının korunması için öğretmenlik meslek kanu*nunun çıkarılması gerekmektedir"*.



Şekil 5. *Öğretmenlik Meslek Kanununun Çıkarılmasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler*

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için neler yapılabileceğine ilişkin yönetici görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Yönetici Görüşleri

Kategori	Görüşler	Yöneticiler	f
Öneriler **(f=38)**	Aşırı iş yükünü azaltılmalıdır	Y22	1
	Mesleki gelişim çalışmaları çeşitlendirilmelidir	Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y13, Y17, Y18, Y19, Y20,	11
	Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarda adalet sağlanmalıdır	Y2, Y19	2
	Öğreticilerin alanında uzman kişilerden seçilmelidir	Y3, Y11, Y15, Y16	4
	Yeri, zamanı, sayısı ve içeriği yöneticilere uygun hale getirilmelidir	Y1, Y2, Y3, Y9, Y10, Y11, Y12, Y15, Y16, Y19	10
	Lisansüstü eğitim teşvik edilmelidir	Y8, Y15	2
	Profesyonel yöneticiliğe geçilmelidir	Y10	1
	Rotasyon uygulaması getirilmelidir	Y9	1
	Sürekli değişikliklerin önüne geçilmelidir	Y22	1
	Üniversitelerle işbirliği içerisinde yürütülmelidir	Y21	1
	Yöneticiler arasında bilgi alış verişi sağlanmalıdır	Y11, Y21	2
	Yurt dışı eğitimler düzenlenmelidir	Y8, Y20	2

Tablo 7 incelendiğinde, yöneticiler okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Yöneticiler bu konuya ilişkin okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarının çeşitlendirilmesi gerektiği (f=11) ve mesleki gelişim çalışmalarının yeri, zamanı, sayısı ve içeriğinin yöneticilere uygun hale getirilmesi (f=10) gerektiği üzerinde görüş belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik yapılabilecek diğer faaliyetlerin incelendiği bu bölümde, yöneticiler mesleki gelişim çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili öneriler sunmaktadır. Bu durumla ilgili Y11 önerilerini şu şekilde ifade etmektedir: *"Yöneticilerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için iyi planlanmış ve*

kendini iyice geliştirmiş alanının uzmanları tarafından seminerler verilmelidir bu seminerlerde aynı görevi üstlenen yöneticiler farklı kültürlerden gelen insanlarla bazı konuları tartışma fırsatı bulabilmektedir. Planlı, programlı, amaca uygun, takip edilen seminerler olmalı, yoksa insanların bir araya gelip sohbet muhabbet ettiği, günübirlik konuların konuşulduğu birer etkinlik olmanın ötesine geçemeyen, devletimize maddi kayıplar oluşturacak bir organizasyon haline dönüştürülmemelidir". Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleriyle ilgili önerilerin sunulduğu bu bölümde yöneticilerden Y22 okul yöneticisi ve öğretmenlerin durumunu çarpıcı cümlelerle özetlemekte aynı zamanda önerilerde bulunmaktadır: "İş çeşitliliği çok fazla; azaltılmalı. Çağ, teknoloji ilerlese de lüzumsuz yazışmaların arttığını gözlemlemekteyiz. Gündelik idari işler başta olmak üzere tüm işlerde merkezi bir standart oluşturulmalı. *Gündelik ve geçici uygulamalarla okul ve yöneticilerin enerjileri heba edilmemeli. Yapılması gereken değişiklikler yapmış olmak için yapılmamalı uzun soluklu değerlendirilebilir kişiden bağımsız olmalı. Sınıfta öğretmene, okulda müdüre sayısını kendinin bile bilmediği kadar çeşitte işler, sorumluluklar yüklüyoruz. Ardından her gün bir şeyleri değiştiriyoruz ama muhatabının haberi bile yok her eğitim bölgesinden 1, 2 kişiyi kursa/ seminere alıyoruz. Sonra onlardan diğerlerine ulaştırmasını bekliyoruz. Diğerlerine o konu ulaşmadan başka bir değişiklik yapılıyor. Bir başka grup onun eğitimine gidiyor… Onun yerine en büyük yapıdan en küçüğüne standartları ve kültürü oluşturmamız gerektiğinin artık bir seçim değil zorunluluk olduğunu düşünüyorum".*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda 2023 eğitim vizyonu belgesinde yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim politikalarının incelendiği bu çalışmanın sonucunda yönetici atamalarında yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılması, yöneticiliğin kariyer alanı olarak yapılandırılması, yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesi, elverişsiz şartlarda çalışan yöneticilere teşvik mekanizmasının getirilmesi, öğretmenlik meslek kanununun çıkarılmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticileri üniversitelerle işbirliği çerçevesinde, ihtiyaca göre belirlenen, alanında uzman öğreticiler tarafından sunulan, yöneticilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri, içeriği zenginleştirilmiş, zamanlaması uygun mesleki gelişim faaliyetleri sunulması halinde mesleki gelişimlerine yardımcı olunabileceğini önermişlerdir.

Yönetici atamalarında, yönetici adaylarının objektif bir şekilde seçilmesi, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ve lisansüstü düzeyde yetiştirilmesi, özlük haklarının düzenlenmesi, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi yöneticiler için önemli konular arasında kabul edilmektedir (Özmen ve Kömürlü, 2010). Yönetici atamalarında yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri, bu uygulamayla birlikte yönetici atamalarında adalet ve eşitliğin sağlanacağını, değerlendirmelerde objektifliğin sağlanacağını ve atamaların liyakate dayalı yapılacağını düşünmektedir. Mevcut yönetici atamalarında kullanılan kriterlerin açık ve net olmaması atamalarda siyasi ve ideolojik faktörlerin dikkate alınması gibi sebepler okul yöneticilerini bu

şekilde düşünmeye sevk etmiş olabilir. Nitekim Memduhoğlu (2007) yapmış olduğu çalışmada, ülkemizde, okul yöneticiliğine atama şartlarının açık ve net olmamakla birlikte genel ve belirsiz kriterlerden oluştuğunu, yönetici atamalarında siyasi ve ideolojik faktörlerin rol oynadığını ifade etmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da yönetici atamalarında ve yükselmelerde temel ölçüt olarak, genellikle siyasi otoritelerin ve sendikaların görüşlerinin dikkate alındığı ifade edilmektedir (Konan vd., 2017; Sezer, 2016; Yolcu ve Bayram, 2015; Özdemir, 2014; Kayıkçı, 2013). Balyer (2013) tarafından okul yöneticilerinin kariyer gelişim kararlarını etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada, ideolojik ve politik faktörlerin okul yöneticilerinin kariyer gelişimine yönelik kararlarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir. Şahin ve Üstüner (2014) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürleri, atamaların sözlü sınava dayalı yapılmasının geçerlik ve güvenirliği düşürdüğünü, siyasi ve ideolojik kaygılar taşıdığını ifade etmektedir. Okul yönetici atamalarına ilişkin olumsuz görüş belirten yöneticiler, işin ehline verilmediğini, nesnel ölçütlerin yetersiz kaldığını ve atamaların liyakate dayalı yapılmadığını düşünmektedir. Yönetici atamalarında her ne kadar yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin getirileceği ifade edilse de nesnel ölçütlerin belirsiz olması ve bundan önce yapılan atamalar okul yöneticilerinin olumsuz düşünmelerini etkilemiş olabilir. Yönetici atamalarında okul yöneticilerinin ifade ettiği sorunlar arasında, atamaların liyakate dayalı yapılmadığı, sözlü sınavlarda ilgisiz konuların sorulduğu, değerlendirmeyi yapanların yetersizliği gibi sorunlar yer almaktadır (Baş ve Şentürk, 2017; Yıldırım ve Alp, 2017; Demir ve Pınar, 2013; Aslanargun, 2011; Çınkır, 2010). Yönetici atamalarına ilişkin okul yöneticileri, yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin birlikte kullanılması, değerlendirmeyi yapanların yeterli ve objektif olması, lisansüstü eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmeye dâhil edilmesi, siyasi ve ideolojik kaygıların bir kenara bırakılması gerektiği üzerine birtakım önerilerde bulunmuştur. Konan vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin adil bir şekilde göreve gelebilmeleri için yazılı sınavla birlikte hem okulun hem de okul müdürlerinin başarı ve performansını artıracak kriterlerin belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan sınavların adil, objektif ve güvenilir olmasının yanında içeriğinin de yönetsel konulardan seçilmesi önem arz etmektedir (Altın ve Vatanartıran, 2014; Aytekin, 2009). Ayrıca yönetici atamaları üzerine yapılan çalışmalarda, lisansüstü eğitimin değerlendirilmeye dâhil edilmesi gerektiği üzerine pek çok bulguya rastlanılmıştır (Çınkır, 2010; Özmen ve Kömürlü, 2010; Konan vd., 2017; Cemaloğlu, 2005). Bununla birlikte yönetici atamalarında performans değerlendirme ve önceki deneyimlerin de dikkate alınması gerektiği üzerine öneriler getirilmiştir (Demirtaş ve Özer, 2014; Akçadağ, 2014). Yönetici atamalarında tek başına yazıl sınav ve nesnel ölçütlerin yeterli olmayacağı bununla beraber deneyim, liderlik ve yöneticilik vasfı gibi becerilerinde dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir. Siyasi ve ideolojik kaygıların önüne geçilmesi ve hak eden kişilerin göreve gelmesi amacıyla bir denetim mekanizması oluşturulabilir.

Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasına ilişkin okul yöneticileri tara-

fından farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları yöneticiliğin yüksek lisans düzeyinde kariyer alanı olarak yapılandırılmasının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin kendi alanlarında lisansüstü eğitim almalarının kendi niteliklerini ve yöneticilik yetkinliğini artıracağı düşüncesiyle bu uygulamayı olumlu buldukları söylenebilir. Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması, yöneticilerin kendilerini geliştirme fırsatlarından yararlanmalarını sağlayabilir. Yapılan çalışmalarda lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin, bu derslerle beraber yönetim ve liderlik konularında deneyim sahibi oldukları ve okulda karşılaşılan problemlere yönelik farklı bakış açıları geliştirdikleri ifade edilmektedir (Gümüş ve Ada, 2017). Okul yöneticiliğinin profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması amacıyla eğitim yönetimi programlarının lisansüstü düzeyde yaygın hale getirilmesi ve yöneticilerin bu programlardan geçmeleri önemli görülmektedir (Baş ve Şentürk, 2017). Ancak okul yöneticisi ve öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerde karşılaştıkları güçlükler de bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimi özendirici çalışmaların yetersizliği, iş yükünün fazla olması, idarecilerin gerekli kolaylığı göstermemesi, yasal izin haklarının olmaması, mali yetersizlikler bu güçlüklerden bazılarıdır (Turhan ve Yaraş, 2013; Oluk ve Çolak, 2005). Bununla beraber Akın (2012) tarafından yapılan, Türkiye ve bazı seçilmiş ülkelerde okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarının karşılaştırıldığı çalışmada, Türkiye'de üniversitelerin ilgili alanlarından alınan yüksek lisans ve doktora derecelerinin Bakanlıkça yeterince dikkate alınmadığı ifade edilmektedir. Araştırma bulguları arasında olumsuz görüş bildiren okul yöneticilerinin görüşleri de yer almaktadır. Okul yöneticileri bu uygulamanın öğretmenleri ve yöneticileri öğretmenlik mesleğinden uzaklaştıracağı düşüncesiyle olumsuz görüş belirtmektedir. Lisansüstü eğitimine devam eden yönetici ve öğretmenlerin uygun şartlar oluştuğunda, üniversitelerde akademisyen olmayı tercih etmeleri okul yöneticilerinin olumsuz görüş bildirmelerinin nedeni olarak düşünülebilir. Nitekim lisansüstü eğitimin okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelendiği çalışmalarda bu görüşü destekleyen bulgular yer almaktadır (Alabaş vd., 2012; Başer vd., 2005; Oluk ve Çolak, 2005). Bunun yanında bazı okul müdürleri bu uygulamanın fazladan iş yükü getireceği yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Her ne kadar olumsuz görüş belirten bazı okul yöneticileri olsa da okul müdürlerinin mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılmasının yöneticiler tarafından çoğunlukla olumlu karşılandığı söylenilebilir. Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, sürekli mesleki gelişimi ve yöneticiliğin bir meslek olarak görülmesi önemli konular arasında yer almaktadır (Altın ve Vatanartıran, 2014). Bu çerçevede okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak yapılandırılmalı ve standartları oluşturulmalıdır (Rogers vd., 2007). Okul yöneticiliği uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslektir (Konan vd., 2017). Ülkemizde okul yöneticiliği görevlendirme usulüyle yapılan ve öğretmenlik mesleğiyle birlikte düşünülen bir konumdadır (Akçadağ, 2014). Dolayısıyla okul yöneticiliği bir meslek olarak görülmemektedir. Literatür incelendiğinde, okul yöneticilerinin görevlendirmeyle değil

asil olarak atanmaları, özlük haklarının iyileştirilmesi, yöneticilere kariyer fırsatlarının tanınması ve lisansüstü eğitim fırsatlarının sunulması meslekleşme anlamında önemli adımlar olarak kabul edilmektedir (Baş ve Şentürk, 2017; Konan vd., 2017; Bozkurt ve Bellibaş, 2016; Sezer, 2016; Güçlü vd., 2015). Bu adımların atılmasıyla beraber okul yöneticilerinin mesleki bağlılıkları ve nitelikleri artacaktır (Baş ve Şentürk, 2017). Okul yöneticilerinin mesleki bağlılıklarını ve niteliklerini artırmak amacıyla okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılabilir.

Okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesine ilişkin okul yöneticileri adil olması durumunda bu uygulamanın teşvik edici bir uygulama olacağını, mesleğe bağlılığı artıracağını, sürekli mesleki gelişimi sağlayacağı ve iş verimliliğini artıracağını düşünmektedir. Bunun yanında az sayıda okul yöneticisi bu uygulamanın içeriği boş bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Önceki uygulamalarla beraber siyasi ve ideolojik kaygılar bu olumsuz düşüncenin sebebi olabilir. Ayrıca okul yöneticiliğinin kariyer fırsatı haline getirilmesi siyasi ve ideolojik kökenli atamaların artmasına sebep olabilir. Her ne kadar olumsuz görüş belirten okul yöneticileri olsa da okul yöneticiliğinde yatay ve dikey kariyer uzmanlığının getirilmesinin yöneticiler tarafından olumlu karşılandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Okul yöneticileriyle yapılan çalışmalarda yöneticiler kademeli ilerlemenin kendilerine deneyim katacağını ve okulda kaliteli bir ortamın oluşmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir (Baş ve Şentürk, 2017). Yöneticilikte yatay ve dikey kariyer uzmanlığı, adalet ve eşitliği sağladığı ayrıca rekabeti artırdığı için okul yöneticileri tarafından olumlu karşılandığı söylenilebilir. Ancak kariyer sisteminin eğitim kurumlarında kutuplaşmaya yol açtığı (Bakioğlu ve Can, 2009) ve kariyerden doğan ücret farkının öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilediğini (Urfalı, 2008) ifade eden çalışmalar da yer almaktadır. Demirtaş ve Özer (2014) okul müdürlerinin atama ve görevde kalma durumlarının belirli şartlara bağlanması ve yükselmelerin de oluşturulacak bir kariyer sistemiyle sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada okul müdürlerinin yaşadığı güçlükler arasında kariyer sisteminin olmamasına dikkat çekilmiştir (Demirtaş ve Özer, 2014). Yapılan önerilerde okul müdürlüğüne atamalarda ve görevde yükselmelerde kariyer basamağı sisteminin oluşturulması, sistematik hale dönüştürülmesi, yasa ve yönetmeliklere dayandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Özden, 2002). Okul yöneticiliğinde belirli bir kariyer sisteminin oluşturulması ve sistematik hale getirilmesi, atama ve görevde yükselmelerde etkili ve verimli sonuçlar sağlayabilir. Aynı zamanda okul yöneticiliğini teşvik edici bir uygulama olabilir.

Elverişsiz şartlarda çalışan okul yöneticilerine yeni bir teşvik mekanizmasının getirilmesine ilişkin yöneticiler, bu uygulamayla birlikte yöneticilerin motivasyonunun artacağını, yönetici sirkülasyonunun önüne geçileceğini ayrıca bu uygulamanın eğitim öğretime katkı sağlayacağını ve kaliteyi artıracağını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, yeni bir teşvik mekanizmasının getirilmesine ilişkin olarak maaş ve ek derslerde iyi-

leştirme yapılması, atamalarda tercih hakkının verilmesi, görev yerine göre ek hizmet puanı verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Literatür incelendiğinde, farklı çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Elverişsiz şartlarda görev yapan yöneticilerle diğer okullarda görev yapan yöneticiler arasında okulun sosyo-ekonomik durumu, öğrenme ortamı, öğrenci başarısı vs. durumlara göre farklılıklar oluşmaktadır (Demirtaş vd., 2007). Bir meslekte çalışanların aldıkları ücretlerle iş doyumu, performansı ve mesleki bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki vardır (Erdem, 2010). Öğretmenlik mesleğinde ekonomik sorunların bulunduğu, bu durumun performansa etki ettiği ve ekonomik olanaklarının artırılması gerektiği üzerine pek çok araştırma mevcuttur (Ertürk, 2016; Habacı vd., 2013; Uygun, 2012; Erdem, 2010; Demirtaş vd., 2007). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin maaş ve ek ders ücretlerinde yapılacak iyileştirmelerle mesleğe bağlılıkları, adanmışlıkları ve iş doyumları artırılabilir. Ayrıca elverişsiz şartlarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin maaşlarında ve ek ders ücretlerinde yapılacak iyileştirmeler, özlük haklarının iyileştirilmesi ve ek hizmet puanı verilmesi gibi ödüller motivasyonu artırmaktadır (Ada vd., 2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları yüksek lisans ve doktora eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeterli derecede ödüllendirilmemektedir (Erdem, 2010). Bu bağlamda okul yöneticilerinin atanmalarında ve görevde yükselmelerde ve yöneticilerin kalitesinin artırılmasında lisansüstü eğitim bir ölçüt olarak kullanılabilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasına ilişkin yöneticiler, bu uygulamayla birlikte mesleğin statüsünün artacağı ve öğretmenlik mesleğinin memurluktan farklılaşacağı yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik yöneticiler, özlük haklarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin refah seviyelerinin artırılması, çalışma saatlerinin iyileştirilmesi, meslek kanunuyla ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılandırılması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması okul yöneticileri tarafından olumlu karşılanmıştır. Okul yöneticiliği ve öğretmenliğin standart ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek olması önemli görülmektedir (Konan vd., 2017). Çünkü öğretmenlik uzmanlık bilgisi gerektiren profesyonel bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenliğin ve okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak nitelendirilebilmesi için bir meslek kanunu gereklidir (URL 2, 2018). Ayrıca öğretmenlik devlet memurları içerisinde bir memur olarak değil standartları belirlenmiş profesyonel bir meslek olarak yapılandırılabilir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine ilişkin okul yöneticileri sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi ve bu faaliyetlerin yöneticilere uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim okul yöneticilerinin mesleki geşlişimlerine yönelik yapılan çalışmalarda mesleki gelişim faaliyetlerinin yılın belirli dönemlerinde belirlenmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011; Oldroyd ve Hall, 1997; Loucs-Horsley

vd., 2003). Araştırma bulguları incelendiğinde okul yöneticileri mesleki gelişim çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliği ve görüş alış verişinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarında birbirleriyle etkileşime girecekleri, görüş alışverişinde bulunacakları bir ortamın olmaması bu görüşün gerekçesini oluşturabilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinde yöneticilerin bilgi alış verişinde bulunmaları ve meslektaşlarıyla etkileşime girmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Puma ve Raphael, 2001). Okul yöneticilerinin meslektaşlarıyla bilgi alış verişinde bulunmaları ve deneyimlerini paylaşmaları kendi mesleki gelişimleri açısından kolaylaştırıcı rol oynamakta ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmaktadır (Polat vd., 2018; Demirli vd., 2010; Sandholtz, 2002). Mesleki gelişimin niteliği ise etkili ve başarılı bir eğitimin ön koşulu durumundadır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Hopkins ve Stern, 1996). Okul yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin okul yöneticileri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarda adaletin sağlanması, öğreticilerin alanında uzman kişilerden seçilmesi, sürekli değişikliklerin önüne geçilmesi, üniversitelerle işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi ve lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerine sunulan mesleki gelişim faaliyetleri, yönetici ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamalı (Yiğit ve Altun, 2011; Gökdere ve Çepni, 2004; Mclaughlin, 2002; Ball ve Cohen, 1999) ve üniversite ile iş birliği çerçevesinde yürütülmelidir (Kayabaş, 2008; Lee, 1996). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri alanında uzman kişiler tarafından yürütülmeli ve yöneticilerin iş yüklerinin az olduğu zamanlarda yapılmalıdır (Altun ve Cengiz, 2012). Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinde yukarıda saydığımız kriterler göz ardı edilmekte ve nitelik düşmektedir. Bu araştırmada ulaşılan bulgular göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Öneriler

1. Yönetici atamalarında, adalet ve eşitliğin sağlanması açısından yönetici atama kriterleri gözden geçirilebilir ve atamalarda yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin birlikte kullanılması sağlanabilir.

2. Okul yöneticiliğinin uzmanlık becerisi gerektiren bir meslek olduğu göz önünde bulundurularak, standartları bulunan profesyonel bir kariyer alanına dönüştürülmesi sağlanabilir.

3. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi bağlamında, üniversitelerle işbirliği çerçevesinde eğitim yönetimi programlarında açılacak olan lisansüstü eğitimlerle okul yöneticilerinin bu eğitimlerden geçirilmesi sağlanabilir.

4. MEB tarafından okul yöneticiliğine atamalarda ve görevde yükselmelerde yasa ve yönetmeliklere dayalı, sürekli mesleki gelişimi sağlayan, sistematik hale getirilmiş yatay ve dikey kariyer sistemi oluşturulabilir.

5. Elverişsiz şartlarda görev yapan okul yöneticilerinin özlük haklarında, maaş ve ek ders ücretlerinde iyileştirmeler yapılarak yöneticilerin mesleğe olan bağlılıkları ve motivasyonları artırılabilir.

6. Okul yöneticiliği ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak nitelendirilebilmesi için mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılandırıldığı, özlük haklarının iyileştirildiği, çalışma saatlerinin gözden geçirildiği, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir meslek kanunu çıkarılabilir.

7. MEB tarafından okul yöneticisi ve öğretmenlere yönelik üniversitelerle işbirliği çerçevesinde, ihtiyaca göre belirlenen, alanında uzman öğreticiler tarafından sunulan, yöneticilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri, içeriği zenginleştirilmiş, zamanlaması uygun mesleki gelişim faaliyetleri sunulabilir.

Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). "Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). "Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri: Kütahya İli". *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.

Akçadağ, T. (2014). "Okul Yöneticilerinin Bakış Açılarıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama Ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar Ve Çözümler", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.

Akın, U. (2012). "Okul Yöneticilerinin Seçimi Ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar", *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 1-30.

Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). "Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri Ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.

Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). "Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD). 15(2). 17-35.

Altun, T. (2011), "INSET (In-Service Education and Training) and Professional Development of Teachers: A Comparison of the UK and Turkish Cases", *US-China Education Review A*, 1(6), 846-858.

Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). "İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri", *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4 (3), 672-690.

Aslanargun, E. (2011). "Türkiye'de Okul Yönetimi Ve Atama Yönetmelikleri", *E- Journal of New World Sciences Acedemy*, 6(4), 2647-2659.

Aygün, B. ve Bostan M. (2019), "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi: Matematik Koçluğu", İlköğretim Online, 18(1), 52-77.

Aytekin, Z., (2009). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.

Ball, D. L., ve Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional educa-tion. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). "Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi", *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 182-197.

Baş, E. A. ve Şentürk, İ. (2017). "Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri", *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2). 119-143

Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). "Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 129-135.

Boyle, W. F., Lamprianou, I., Boyle, T. (2005). "A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the Second Year of the Study." *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.

Bozkurt, C., ve Bellibaş, M. Ş. (2016). "Administrators' and teachers' perceptions regarding the selection method and qualifications of school administrators", *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 46-74.

Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Bümen, N.T., Ateş, A. Çakar, E. Ural, G. & Acar, V. (2012). "Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler", *Milli Eğitim Dergisi.* 41 (194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S., ve Yıldırım, K. (2010). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Cemaloğlu, N. (2005). "Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme Ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler Ve Sorunlar", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

Çelik, V. (2015). Eğitimsel Liderlik, Ankara: Pegem A Yayınları.

Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). MEB yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlanmayın No: 191.

Çınkır, S. (2010). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları Ve Destek Stratejileri", İlköğretim Online, 9(3), 1027-1036.

Çiftçi, E. (2008). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.

Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2013). "2011 Yılı Yönetici Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin İçeriğine Ve Puanlama Ölçütlerine İlişkin Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi", *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 123-143.

Demirli, C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2010). Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Mesleki Gelişim Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri, IV. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, 24-26 Eylül.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). "Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.

Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). "Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.

Erdem, A.R. (2010). "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Ekonomik Sorunlar ve Bu Ekonomik Sorunların Performanslarına Etkisi Konusundaki Görüşleri", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 270-287.

Ertürk, R. (2016). "Öğretmenlerin İş Motivasyonları", *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-15.

Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumu. Türkiye Örneklemi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 101-124.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (24) 2, 1-14.

Gökyer, N. (2012). "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Öncelikli İhtiyaç Duydukları Konular", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (2), 233-267.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Güçlü, N.; Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Sönmez, E. (2015). "Türkiye'de Okul Yöneticisi Görevlendirmeye İlişkin Yönetici Adayı Görüşleri", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.

Gümüş, E. ve Ada, Ş. (2017). "Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve ABD Örnekleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.

Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). "İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 64-81.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzel, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). "Öğretmenlerin Güncel Sorunları", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 263-277.

Hopkins, D. ve Stern, D. (1996). "Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications", *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), 501-517.

http://2023vizyonu.meb.gov.tr, 2023 Eğitim Vizyonu, 23.07.2019.

http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406.Öğretmen Strateji Belgesi, 17.07.2019.

http://rt3nc.ncdpi.wikispaces.net/file/view/design+checklist.pdf., "Characteristic of effective Professional development: A checklist", Hunzicker, J., 28.08.2019.

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.html. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 10.07.2019.

https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni, Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni, 23.07.2019.

Işık, H. (2003). "Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.

Jeanpierre, B., Oberhauser, K., Freeman, C. (2005). "Characteristics of Professional Development That Effect Change in Secondary Science Teachers' Classroom Practices", *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668-690.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 115-130.

Kayabaş, Y. (2008). "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2) 9-32.

Kayıkçı, K. (2013). "Türkiye'de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen İle Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri", *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 99-126.

Kıldan, O. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen Çocuk Ve Öğretmen Ebeveyn İlişkilerine Etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin R. B. (2017). "Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Müdür Görüşleri", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 8 (3). 323-349.

Korkmaz, M. (2005). "Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar- Çözümler ve Öneriler", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252.

Lee, G. E. A. (1996). "Teaching visually impaired students in a multimedia-enriched environment", *THE Journal: Technological Horizons in Education*,. (23), 88-90.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., ve Hewson, P. W. (2003). Designing professional development for teachers of science and mathematics (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McLaughlin, M.W. (2002). Sites and sources of teachers' learning. İn C. Sugrue and C. Day (Eds.) Developing teachers and teaching practices: international research perspectives. New York: Routledge.

Memduhoğlu, H. B, (2007). "Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi Ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı", *Milli Eğitim Dergisi,* 176, 86-97.

Murphy, G. A. Ve Calway, B. A. (2008). "Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning", *Australian Journal of Adult Learning*. 48 (3), 424-444.

National Staff Development Council (NSDC). (2000). *Learning to lead, learning to learn.* Oxford, OH: Author.

Okçu, V. (2011). "Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler ve Öneriler", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 244-266.

Oldroyd, D. & Hall, V. (1997). Identifying needs and priorities in professional development, in Kydd, Crawford and Riches (eds) Professional Development for Educational Management, Buckingham: Open University Press, pp.130-148.

Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Öğretmen Olarak Çalışan Lisansüstü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Bazı Sorunlar", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17:141-144.

Owen, S. (2003). "School based professional development – building morale, professionalism and productive teacher learning practices", *Journal of Educational Enquiry*. 4, 102-128.

Oyman, N. ve Turan, S. (2014). "Yeni Atanan Okul Yöneticilerinin Okul Müdürlüğüne Hazırlık ve Yetiştirilme Programlarına İlişkin Düşünceleri", *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 2-29.

Özdemir, S. (2002). "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği", *KTMÜ Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 3, 265- 282.

Özdemir, S. (2014). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (3. Baskı) (s. 1-52) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Özden, Y. (2002). Eğitimde yeni sistem arayışları. İçinde: Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş (269-295). Ankara: Pegem Akademi.

Özen, R. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri Düzce İli Örneği" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 141- 160.

Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). "Eğitim Örgütlerinde Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.

Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). "Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 472-480.

Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin Aksu, M. (2018). "Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri Ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 205-224.

Puma, M.E. ve Raphael, J. (2001). Evaluating Standards-Bases Professional Development for Teachers: A Handbook for Practitioners. Washington DC: The Urban Institute Education Policy Center.

Pusmaz, A. (2008). Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Recepoğlu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). "Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri", *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9 (2), 1817-1845.

Reese, S. (2010). "Bringing effective Professional", *Techniques*. 85 (6), 38-43.

Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 507-532.

Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), s. 349-355.

Sandholtz, J. H. (2002). "Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership". *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.

Sezer, Ş. (2016). "Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 351-373.

Sıcak, A. ve Parmaksız, R. (2016). "An Evaluation of Efficacy of In-Service Training in Primary Schools", İnönü *University Journal of the Faculty of Education*. 17(1), 17-33.

Süngü, H. (2012). "Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanma ve Yetiştirilmesi", *Sakarya University Journal of Education*. 1 (3), 33-48.

Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 373-392.

Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği. Ankara; Pegem A. Yayınları.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara; Pegem A. Yayınları.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). "Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici Ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 12 (43), 200-218.

Uygun, S. (2012). "Basında Öğretmen Sorunları", *Milli Eğitim Dergisi*, 194.

Wong, J.L.N. ve Tsui, A.B.M. (2007). "How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities?", *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 457-470.

www.hedb.meb.gov.tr/index, Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitim, 24.05.2011.

Yıldırım, M. C. (2017). Okul Müdürü Görevlendirme Politikası: Bir Olgu Bilim Çalışması. Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). "Bir Hizmet içi Eğitim Kursunun Etkililiği: Öğretim Yöntem ve Teknikleri", *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 118 – 131.

Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). "Bir Hizmet-İçi Eğitim Kursunun Etkililiği: Öğretim Yöntem Ve Teknikleri", *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 118 – 131.

Yolcu, H., ve Bayram, A. (2015). "Okul Yöneticisi Seçme Sürecini Deneyimleyen Yönetici Adaylarının Sözlü Sınav Yöntemine İlişkin Algıları", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (827-852)

2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİNDE YER ALAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİ İLE İLGİLİ POLİTİKALARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Salih AKYILDIZ[1], Ergün YURTBAKAN[2], Ramazan TOK[3]

1 Doç. Dr. , Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, sakyildiz61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8569-7411.

2 Öğretmen, Trabzon Maçka Ce-Zi-Ne Krdeşler İlkokulu, gamsiz6436@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8811-6320.

3 Öğretmen, Trabzon Çarşıbaşı Kovanlıköy İlkokulu, rtok2007@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7783-5303.

Geliş Tarihi: 12.03.2019 **Kabul Tarihi:** 06.05.2019

Öz: Araştırmada, 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikalar hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının durum deseninden yararlanılan araştırmaya, uygun durum örneklemesi yolu ile seçilen 20 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için lisansüstü eğitimi olumlu karşıladıkları, kariyer basamaklarının getirilmesine olumlu baktıkları fakat bu uygulamanın ürün odaklı olması gerektiği yönünde öneride bulundukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile üniversite işbirliğinde uygun şartların sağlanması halinde mesleki gelişimleri için kendilerine eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Müfettişlerin kendilerini değerlendirmesini olumlu bulmayan öğretmenler, kendilerinin uzun süreli gözlemlerle değerlendirilmesi gerektiği ve mesleki gelişimleri uygun şartlar sağlanması halinde hizmet içi eğitimlerle sağlanabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim politikaları, eğitim vizyon belgesi.

THE EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OF 2023'S EDUCATION VISION VIEWS ON THE POLITICS ABOUT THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract:

This study aim stode termine thoughts of teachers about the policies of professional development of the teachers in 2023 education vision document. In the research, in which qualitative research approach has been applicied, 20 primary school teachers selected by means of convenient case sampling have been included. Semi-structured interview shave been designed and data achieved from interview have been examined via content analysis. At the end of the analyses, it has been concluded that teachers show a positive approach to master-degree education for their professional development and for implementation of career stages, yet they suggest that the aim plementation is product oriented. Additionally, teachers indicate that they should be trained for their professional development thanks to the cooperation between universities and NGO's if the convenient conditions are provided. Teachers who do not approve the fact that supervisors assess them also suggest that they should be assessed with long term observations, and the professional development be ensured with in service training if the convenient conditions are provided.

Keywords: Teacher training, teacher professional development, educational policies, education vision document.

Giriş

Mesleki gelişim; öğrencileri geliştirmek, onlarda iyi sonuçlar elde etmek adına; öğretmenin, meslek hayatına atanması ile başlayıp, meslek hayatının sonlanmasına kadar geçen sürede, mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını iyileştirmek, kendisini yenilemek için yaptığı organize etkinliklerdir (Guskey, 1994; 2000; Hamarat, 2002; Hassel, 1999). Bu etkinlikler, herhangi bir eğitim reformunun başarılı bir şekilde uygulanmasında önem teşkil etmektedir (Darling-Hammond ve Sykes, 1999; Desimone, 2009; Fullan ve Mascall, 2002; Guskey, 2002).

Öğretmenler tarafından gerekli görülen mesleki gelişim (Polat ve Koç, 2018); öğretmenlerin uygulamalarına, seviyelerine, bilgilerine ve inançlarına odaklanmakta (King, 2014), öğretmenlerin tutumlarından, inançlarından, değerlerinden ve iş yaparken aldıkları hazdan (iş doyumu) etkilenmektedir (King, 2014; Tamara, 2001). Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını, tutum ve inançlarını ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değiştir-

me gibi hedefleri olan mesleki gelişim sayesinde (Guskey, 2002), öğretmen güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmekte (Akçay-Kızılkaya, 2012), alan bilgilerini derinleştirmekte, alanıyla ilgili son gelişmelerden haberdar olmakta, eğitim standartlarını ve kalitesini, öğrenci başarısını arttırmakta, becerilerini işyerinin standartlarıyla uyumlu hale getirmektedir(Dana, Campbell ve Lunetta, 1997; Kardash, 2000; Kim, 2014; Livingston, 2012; Reese, 2010).Fakat yapılan deneysel çalışmalarda, öğretmenin mesleki deneyimi ile yeterliliği arasında bir ilişki olduğu henüz yeterli düzeyde kanıtlanamamıştır (Plöger, Scholl ve Seifert, 2018).

Gaible ve Burns'a, (2005) göre mesleki gelişim modelleri karakteristik olarak üç boyutta incelenmektedir. Bunlardan birincisi; büyük öğretmen gruplarına bilgisayar, internet gibi teknolojik aletleri nasıl kullanmaları gerektiğini örnek uygulamalarla anlatan model olan standart modeldir. İkincisi belirli bir bölge ve okuldaki öğretmen gruplarına uygulanan model olan bölge temelli modeldir. Sonuncusu da öğretmenin kendi isteği ile meslektaşının önerisi doğrultusunda bilgisayar ve internet kaynakları aracılığı ile ders planları aranan bireysel model olan özyönetimli modeldir. Bu üç model altındaki mesleki gelişim çalışmaları yurt dışında çoğunlukla; araştırmacıöğretmen deneyimi, ortak bir amaç için oluşturulmuş eylem araştırmaları; uzaktan çevrimiçi kurslara, uluslararası konferanslara katılma,sınıf içi resmi ya da gayri resmi arkadaşlarını gözlemleme, strateji ve öğretme etkililiği hakkında üniversitelerle sürekli iş birliği yapma gibi uygulamalarla yürütülmektedir (Bell, 2005; Glover ve Law, 1996: 33-39;Gaible ve Burns, 2005; Guskey, 2000;Kao, Tsai ve Shih, 2014; Little, 1993; Pop, Dixon ve Grove, 2010; Silva ve Herdeiro, 2014; Sobkin ve Adamchuk, 2015). Yurt içinde ise çoğunlukla; alanları ile ilgili yayınlar okuma, eğitim konferansları veya seminerlere, hizmet içi kurslara/çalıştaylara,çevrim içi ağlara katılma, yurt dışında olduğu gibi lisansüstü eğitim yapma gibi uygulamalarlayürütülmektedir (Akçay-Kızılkaya, 2012; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Korkmazgil, 2015; Sarıdaş ve Deniz, 2018; Uştu, Taş ve Sever, 2016). Her ne kadar mesleki gelişim uygulamalarından biri olan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili oldukları görülse de (Wenglinsky, 2000) başka bir uygulama olan seminer ve konferansların daha az etkili olduğu (OECD, 2010) fakat hem maliyet olarak hem de öğretmenin ve öğrencinin gelişimini arttırmada en uygunuygulamanın, okul temelli mesleki gelişim çalışmaları olduğu tespit edilmiştir (Livingston, 2012).

Tüm okulun enerjisini bir araya getiren, dinamik bir süreç olan mesleki gelişim; öğretmenlerin yeni bilgi, deneyim ve fikirlere ulaşması için öğretmenleri iş birliği yapmaya teşvik eder (Mills, 2012). Bu konuda öğretmenler; okullarındaki yöneticilerin görüşlerini (Nabhani, Nicolas ve Bahous, 2014; Rüzgâr, 2010), okullardaki değerlendirmelerde bulunan müfettişlerin görüş ve düşüncelerini dikkate alabilirler(Işık, 2010). Bu sayede öğretmenler; kendi profesyonelliklerinin diğerleri tarafından nasıl tanımlandığını görürler (Gu, 2013) veyeni bilgi ve beceriler kazanmanın başka yolları olduğunu anlarlar (Herdeiro ve Costa e Silva, 2013). Hatta bu değerlendirme yollarına

öğrenci verilerinin de eklenmesi (Dam, Janssen ve Van Driel, 2018) ile öğretmenler; öğrenme ve değişim gündemlerini belirleyerek, hem okulda hem de okul dışında kişisel, sürekli, iş birliğine dayalı araştırmalara odaklanmaları gerektiğinin farkına varırlar(-Day ve Sachs, 2004).

Öğretmenler ile iş birliğinde görevli olan hükümetler ve/veya gönüllü eğitim kurumları, öğretmenlerin yaşam boyu eğitim politikalarını gözden geçirmekle yükümlüdür (KeungHo ve HungYip, 2003). Çünkü mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin ihtiyaçları üstüne kurulur (İlğan, 2013). İşbirlikçi ve sürekli mesleki gelişim sayesinde; öğretmenlerin tutum, inanç ve uygulamalarında olumlu gelişmeler yaşanır ve öğrenme çıktılarını sağlamada etkililik oluşur (Kirkwood ve Christie, 2006; Timperley ve diğerleri, 2007). Fakat öğretmenler arasındaki kültürel faktörler, tüm öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılamaması ya da bu faaliyetlerde pasif olması, maddi olanaksızlıklar yaşamaları, zaman ve ailevi nedenleri,iş yüklerinin fazlalığı, motivasyonlarınındüşüklüğü gibi kendilerinden kaynaklı (Herdeiro ve Costa e Silva, 2013; KeungHo ve HungYip, 2003; King, 2014; Nabhani, Nicolas ve Bahous, 2014;Taştekin, 2018; Uştu, Taş ve Sever, 2016), yüksek statülü kurumlarda çalışma,uygulamalarda yaşanılan tutarsızlıklar gibi hiyerarşi sistemi kaynaklı etkenlerin yanında (Bezzina ve Camilleri 2001; Sobkin ve Adamchuk, 2015; Yaylacı, 2013), destek, rehberlik ve denetim konularında eksiklik gibi olumsuz okul kültürü ve sistem kaynaklınedenler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engellemektedir (Karataş, 2015; Korkmazgil, 2015).

Okul geliştirme programlarından sonra, eğitim sistemini geliştirme, iyileştirme ve reform çabalarının merkezinde yer alan mesleki gelişim (ShohelveBanks, 2012), aslında, bir eğitim reformudur (Sykes, 1996). Türkiye'de ise eğitim reformuna yönelik olarak, eğitim sisteminin temel bileşenleri üzerinde değişiklikler yapılmasının planlandığı "2023 Eğitim Vizyonu" hazırlanmış ve kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu belge; her gün gelişen ve değişen dünyadaki yeniliklere göre eğitim sistemimizi şekillendirmek, sistemin tüm alt bileşenlerini eş zamanlı tasarlamak amacıyla yayınlanmıştır ve bu belgede; okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk, temel eğitim, ortaöğretim, fen ve sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri, mesleki ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme gibi başlıklara yer verilmiştir.Ayrıca bu belgede öğretmenin yetiştirilmesine ayrı bir önem verilmiş, öğretmen "vizyonun ana aktörü" olarak düşünülmüş ve "başarının anahtarı olarak öğretmen eğitimi" görülmüştür (URL-1, 2018).

Yapılan literatür taramasında; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik inanç ve tutumlarını (Korkmaz ve Sadık, 2011; Torff ve Sessions, 2008), mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemeye (Desimone, 2009; Ural ve Acar, 2012; Kale, 2011; Karataş, 2015; King, 2014; Yaylacı, 2013), mesleki gelişimle ilgili model oluşturmaya (Ekinci,

2015; Elçiçek, 2016; Jao ve McDougall, 2015), dünya ülkeleri ile kıyaslamaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Fakat literatürde 2023 vizyon belgesindeki mesleki gelişim maddeleri hakkında, öğretmenlerin ne düşündüğünü belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu anlamda; Ekim 2018 yılında yayınlanan, 2023 yılına kadar hayata geçirilmesi planlanan vizyon belgesindeki mesleki gelişim maddeleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması, mesleki gelişim çalışmalarının planlanması ve maddelerde gerekli düzenlemeler yapılması açısından önem arz etmektedir.Çünkü bakanlık tarafından, öğretmen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmış mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin; yenilikleri takip etmesine, araştırmasına, üretmesine,donanımlı bireyler olmasına yardımcı olacağı gibi, bu özellikteki öğretmenlerin çalıştıkları okulların ve sorumlulukları altındaki öğrencilerinin de gelişmesine, dolayısıyla da ülkemizin eğitim alanında seviye atlamasına yardımcı olacaktır. Bu önemle araştırmada; öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikalar hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin kariyer basamak sisteminin getirilmesi ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

3. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için STK ve üniversiteler aracılığı ile yüz yüze, örgün, uzaktan, açık öğretim sistemlerinin hayata geçirilmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin müfettişler tarafından değerlendirmesine yönelik görüşler ve önerileri nelerdir?

5. Öğretmenlerin, kendilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için yapılabilecek çalışmalara yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden bir özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışması, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklaşıp, derinlemesine inceleme fırsatı sağlar (Bassey, 1999; Stake, 1995; Yin, 1994: Akt. Ekiz, 2009). Bu çalışmada 2023 yılına kadar tamamının hayata geçirilmesi planlanan vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak; sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim, kariyer basamak sistemi, STK ve üniversite iş birliği ile eğitim, müfettiş değerlendirmeleri hakkındaki düşünceleri üzerine yoğunlaşarak derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmaya 2018-19 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapmakta olan ve uygun durum örneklemesi yolu ile seçilen 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Okullarda matematik, Türkçe, Fen bilimleri, müzik, beden eğitimi ve oyun gibi birden fazla derse giren ve bu derslerin her birinin alanındaki yenilikleri takip edip, sınıf ortamlarına yansıtmaları gereken *sınıf öğretmenlerinin*, daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ve dolayısıyla mesleki gelişime daha çok zaman ayırmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişim ile ilgiliileriye *yönelik atılacak adımlarda* sınıf öğretmenlerinden bu nedenlerden dolayı daha kapsamlı bilgi edinileceği düşünüldüğü için örneklem grubunun tamamı *sınıf öğretmenlerinden* seçilmiştir. Uygun durum örneklemesi; araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2009). Araştırmaya hız kazandırmak ve öğretmenlere kolay ulaşabilmek adına uygun durum örneklemesi seçilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Branş	Eğitim Düzeyi
Ö1	K	21-25	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö2	K	6-10	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans
Ö3	K	6-10	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans
Ö4	K	11-15	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö5	K	0-5	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö6	K	16-20	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö7	E	21-25	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö8	E	31 üstü	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö9	E	31 üstü	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö10	E	16-20	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö11	E	16-20	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö12	K	11-15	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans
Ö13	E	16-20	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö14	K	21-25	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö15	E	11-15	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans.
Ö16	E	11-15	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö17	K	11-15	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö18	K	11-15	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö19	K	0-5	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö20	E	6-10	Sınıf Öğretmeni	Y. Lisans

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u erkek 11'i kadındır. Öğretmenlerin hizmet yılına bakıldığında 2'sinin 0-5, 3'ünün 6-10, 6'sının 11-15, 4'ünün 16-20, 3' ünün 21-25 yıllık, 2' sinin 31 yıl ve üstü tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Hepsi sınıf öğretmeni olan katılımcıların sadece 5' inin yüksek lisans, geri kalan 15' inin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Mesleki gelişim ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren görüşme tekniğidir (Ekiz, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan vizyon belgesi, araştırmacılar tarafından okunmuş ve belgede yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ifadeler çıkarılmıştır. Daha sonra literatür taraması yapılmış, üzerinde çalışılmış maddeler çıkarıldıktan sonra maddelerle ilgili sorular yazılmıştır. Yazılan bu sorular eğitim programları alanındaki bir akademisyenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Uygulamaya hazır hale gelen yarı yapılandırılmış görüşme formunun eksiklikleri olup olmadığını kontrol etmek amacıyla üç sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Herhangi bir eksikliğinin olmadığı anlaşılan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 4 soru; ikinci kısımda öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 6 soru olmak üzere toplam 10 soru bulunmaktadır. Görüşme formunun ilk kısmında; cinsiyet, mezun oldukları üniversite, eğitim düzeyi, çalışma yılı değişkenleri bulunmaktadır. İkinci kısmında ise; öğretmenlere lisansüstü eğitim getirilmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir, öğretmenlere kariyer basamak sisteminin getirilmesine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için üniversite ve STK'larla işbirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir, öğretmenlerin müfettişler tarafından değerlendirmeleri ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili önerileriniz nelerdir? soruları bulunmaktadır.

Veri toplama ve analiz süreçleri

Öğretmenlerin vizyon belgesinde bulunan mesleki gelişim ile ilgili bölümler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak Trabzon ilinin farklı ilçelerinde farklı okullarda çalışmakta olan 20 öğretmen seçilmiştir. Derslerin aksatılmaması adına öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda (okul çıkışı, teneffüs araları) görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğretmenlerin de kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin uzunluğu 3 ile 10 dakika arasında değişmiş olup, tüm görüşmeler toplam 110 dakika sürmüş-

tür. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, aktarılan görüşmelerin çıktısı alındıktan sonra öğretmenlerin ekleme ve çıkarma yapmaları için geri dağıtılmıştır. Öğretmenler tarafından yapılan ekleme ve çıkarma işlemlerinden sonra elde edilen veriler içerik analizi aracılığı ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temelinde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Her bir araştırmacı tarafından veriler analiz edildikten sonra araştırmacılar arasındaki kodlamanın güvenirliği Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)' a göre güvenirlik; ortak sonuçların, ortak sonuçlarla uymayan sonuçların toplamına bölünüp, yüz ile çarpılması sonucu elde edilir (Miles ve Huberman, 1994: 64). Güvenirlik çalışması sonucu kodlama arasındaki uyumun %90 olduğu görülmüştür. Tablolar halinde temalaştırılarak sunulan verilere destek olması amacıyla öğretmenlerin görüşme kayıtlarından her bir temada (olumlu, olumsuz, öneri) en fazla frekansa sahip kodlara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.Araştırmanın geçerliliği; görüşme için hazırlanan soruların dışında, araştırmacının görüşme esnasında gerekli gördüğünde konu ile ilgili yeni sorular sorma, bilgi topladıktan sonra elde edilen bilgilerin teyidi için araştırma alanına tekrar gidip ek bilgiler toplama yoluyla sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde önceden hazırlanmadığı halde, görüşme esnasında yeri geldiğinde konuyu derinleştirmek için farklı sorular sorulmuştur. Ayrıca görüşmeler yazıya döküldükten sonra kayıt altına alınan görüşmeler, öğretmenlere teyit ettirmek için geri verilmiş, görüşme esnasında akıllarına gelmeyen düşüncelerini eklemelerine fırsat verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik yüksek lisansa bakış açıları, kariyer basamaklarının getirilmesi hakkındaki görüşleri, STK ve üniversiteler aracılığı ile verilecek eğitimlerin faydalılığını nasıl değerlendirdikleri, müfettişlerin değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri ve mesleki gelişime yönelik önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin, "Öğretmenlere lisansüstü eğitim verilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlere lisansüstü eğitim verilmesine yönelik görüşleri

Temalar	f	Kodlar	Öğretmenler	F
Olumlu	7	Mesleki gelişim için	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	15
		Çocukları aktifleştirmek başarıyı arttırmak için	Ö5, Ö7, Ö10	3
		Yan dallarda geliştirmek için	Ö2, Ö5	2
		Eğitim fakülteleri yetersiz olduğu için	Ö11, Ö14	2
		Kariyeri için	Ö10	1
Olumsuz	3	Öğretmenlik alanda öğrenilir	Ö8, Ö9	2
		Yorumsuz	Ö19	1

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisansın mesleki gelişime olumlu yönde katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak toplam 26 görüş belirten öğretmenlerden olumlu olacağını belirtenler, en fazla mesleki gelişim konusunda fayda sağlayacağını; olumsuz olacağını belirtenlerin çoğu ise öğretmenliğin alanda öğrenileceğini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olumlu görüş belirten Ö15 kodlu öğretmen;

"*Bence öğretmenler yüksek lisans yapmalıdırlar. Çünkü her geçen gün teknoloji ilerlemekte, bilgiler üretilmekte, bunlarla tanışan çağın çocukları farklılaşmakta ve biz öğretmenlerde o çocuklarla muhatap olduğumuza göre onları yönlendirdiğimize göre bizim de yenilenmemiz gerekmektedir. Atandığın yıllar ile geçen yıllar arasında okumamak, gelişmeleri takip etmemek, seminer sempozyumlara katılmamak öğretmeni geliştirmeyeceği için bu fırsat zorunlu yüksek lisansla olabilir. Fakat yüksek lisansın da herkese yaptırmış olmak için yaptırılmaması önemli. Formasyon tarzı olursa herkesin belgesi olsun her öğretmen diploma sahibi olsun tarzında değil hak eden bitirtilmeli hak etmeyen bitiremeyen öğretmene bakanlık tarafından yaptırımlar uygulanmalı ki anlamı olsun*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö8 kodlu öğretmen ise;

"*Gereksiz. Çünkü öğretmenlik okuma ile değil alanda öğrenilir. Sahaya çıkacaksın yaşayacaksın orda öğreneceksin yoksa istersen 1000 sene oku o çok fark etmez. Lisansüstü eğitime gerek yok.*" diyerek olumsuz yönde görüş belirtmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin "Öğretmenlere kariyer basamak sisteminin getirilmesi ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar ve yanıtların frekansları Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sınıf öğretmenlerinin kariyer basamakları ile ilgili görüş ve önerileri

Kategori	f	Kodlar	Öğretmenler	F
Olumlu	12	Motive olmak için	Ö7, Ö15, Ö16, Ö17	4
		Öğretmen aynı pozisyonda kalmaması için	Ö8, Ö9	2
		Akran eğitimi için	Ö15	1
		Öğretmenin gelişimini destek için	Ö2	1
		Yararlı olacağı için	Ö18	1
		Performansını artıracağı için	Ö19	1
		Kendilerini yenilemeleri için	Ö20	1
		Öğretmenler arası rekabeti artırır	Ö5	1
Olumsuz	8	Ürün odaklı olmalıdır.	Ö2, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17	6
		Öğretmen ilişkileri bozulur	Ö1, Ö5, Ö6, Ö12, 13	5
		Öğretmenler arası ayrım yapılmaz	Ö4, Ö13	2
		Adaletli davranılamayacağı için	Ö11, Ö12	2
		Sınıfta hepsi aynı işi yapıyor	Ö1, Ö3	2
		Daha önce başarısız olunduğu için	Ö12	1
		Öğretmenler kendini düşündüğü için	Ö4	1
Öneriler	12	Sınavla belirlememelidir.	Ö2, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15	5
		Kıdeme göre verilmelidir.	Ö7, Ö8, Ö9	3
		Katıldığı hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum, çalıştay değerlendirmede etkili olmalıdır.	Ö10, Ö15	2
		Yüksek lisans yapana verilmelidir.	Ö10, Ö14	2
		Maddi teşvikler verilmelidir.	Ö7, Ö15	2
		Çok dil bilenlere verilmelidir.	Ö10	1
		Katılımlara kolaylık sağlamalıdır.	Ö15	1

Öğretmenlerin 8'i kariyer sistemine olumsuz baktığını ifade ederken, 12'si olumlu baktığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler kariyer basamakları sistemi uygulaması ile ilgili olumlu ve olumsuz toplam 25 görüş belirtmişlerdir. Uygulamanın olumlu

olacağını belirten öğretmenlerden 4'ü öğretmeni motive etmek açısından olumlu olacağını belirtirken, uygulamaya olumsuz bakanların 5' inin öğretmenler arası ilişkileri bozacağını belirtmişlerdir.

Kariyer sisteminin uygulamaya konulması gerektiğini düşünen öğretmenlerden 6'sı ürün odaklı olması gerektiğini 5'i bu sistemin sınavla belirlenmemesini, objektif değerlendirilmesini, 3' ü kıdeme göre verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Konuyla ilgili olumlu görüşe sahip Ö16 kodlu öğretmen;

"Öğretmenleri teşvik edici bir çalışma olur. Aynı zamanda öğretmenlerin kendini yenilemesine faydalı olacaktır. Öğretmen olarak başladım, öğretmen olarak kalacağım düşüncesinden öğretmenler çıkar. Dolayısıyla öğretmenin gayreti de artacaktır." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö6 kodlu öğretmen;

"*O bir kere denendi galiba ben onu 1 yılla kaçırmıştım. Kendim için karşılaştırarak söylüyorum tamamen geyiği yapıldı uzman olanların uzman olmayanlara bakış açısı hava atma düşün bütün öğretmenler yapıyor bunu. Öğretmenler odasında yani karşılaştırıyorsun uzman olan olmayan diye. Arada fark yokken kâğıt üstünde de olmaması lazım bunun da tamamen faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu tamamen vicdan işi.* Öğretmenler arasında sıkıntı çıkıyor, gelmemeli." şeklinde olumsuz yönde görüş ifade etmiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö18 kodlu öğretmen;

"*Kariyer basamaklarında ilerleme fırsatı eğer ki hakkıyla yapılabilecekse güzel bir gelişme. En azından kişinin yaptığı çalışmanın karşılığında elde edeceği bir sonuç olur*." Ö7 kodlu öğretmen; "*Kariyer basamaklandırma sistemi aslında sınavla değil de kıdemle olsa daha iyi olur. O şekilde olursa getirilsin. Sınavla yaparsan bu işi vatandaş işi bırakacak sınava çalışacak sınavla birlikte kariyer sahibi olacak ama meslek sahibi mesleğe yıllarını vermiş, burada genç öğretmenler daha avantajlı olur sınava çalışma olayları kavrama yönünden ama eğer kıdeme göre olursa olabilir illa olacak demiyorum yani zorunlu değil. Öğretmeni onure eder*." diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin, "Öğretmenlerin mesleki gelişimi için STK ve üniversiteler ile iş birliği yapılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar ve yanıtların sıklıkları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için STK ve Üniversiteler ile iş birliği yapılması ile ilgili görüş ve önerileri

Kategori	f	Kodlar	Öğretmenler	F
Kişiye Yönelik	11	İhtiyaca yönelik olmalı.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15	7
		Gönüllülük ilkesi olmalı.	Ö3, Ö6, Ö7, Ö12	4
		Mesleki gelişimini desteklemeli.	Ö18, Ö19	2
Eğitime Yönelik	13	Planlı olması gerekir.	Ö3, Ö13, Ö16, Ö19	4
		Zamanlaması iyi yapılmalı.	Ö5, Ö9, Ö13, Ö15	4
		Öğrenciler de sürece katılmalı.	Ö2, Ö4, Ö17	3
		Uzaktan olmamalı.	Ö11, Ö12, Ö15	3
		Yapılacak yer uygun olmalı.	Ö9, Ö13	2
Kurumlara Yönelik	4	Üniversite destekli olmalı.	Ö5, Ö10, Ö15	3
		Farklı alan ve farklı kurumlarla iş birliği olmalı.	Ö20	1

Öğretmenlerin tamamı mesleki gelişim için STK ile üniversite iş birliğini olumlu bulmuşlar ve bu uygulamanın nasıl olması gerektiğine yönelik kişisel, eğitim ve kurumlar başlığı altında çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerin çoğunluğunu verilen eğitimlere yönelik olduğu (13) ve bu eğitimlerin planlı ve zamanlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kişisel açıdan (11) başlığı altında ise en çok öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olması gerektiği (7) kurumlar açısından (4) ise en çok üniversite destekli (3) olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Konu ile ilgili olarak Ö9 kodlu öğretmen;

"*Yani illa ki faydası da olur ama öğretmenlerin zaten yanlış olan tarafı şu: öğretmenleri mesela meslek ve gelişimlerle ilgili öğretmen muhakkak bilgilendirilmeli ama müsait zamanlarda müsait yerlerde yapılması lazım. Okuldan sonra yapılacak olan bir kursun çok faydalı olacağına inanmam. Tabi bunların da illaki faydası olur ama. Zamanın ayarlanması sistemde yapılan değişikliklerin öğretmenlere bildirilmesi ama zamanın müsait olması. Öğretmen dersten sonra biraz zoraki gibi bir şey olur*." diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Ö17 kodlu öğretmen görüşlerini; "Öğretmenlik sürekli gelişme ve değişime açık bir meslek olduğu için bu *imkanların verilmesi bence iyi. Mesleği durağanlıktan kurtarmak için öğretmenlerin tercih edeceği bir yöntem fakat öğrencilerin de sürece katılması iyi olur.*" diyerek belirtmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin "Öğretmenlerin müfettişler tarafından değerlendirilmesi ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir" sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekansları tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin müfettişler tarafından değerlendirmesine yönelik görüşler ve önerileri

Kategori	f	Kodlar	Öğretmenler	f
Olumlu	4	Eksiklerini tamamlama açısından.	Ö5, Ö10, Ö11, Ö15	4
Olumsuz	16	Öğretmeni geriyor.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16	8
		Öğretmenin eksikliğine yönelik dönüt vermiyor.	Ö4, Ö7, Ö8, Ö17	4
		Tek derslik değerlendirme doğru olmadığı için.	Ö8, Ö9, Ö18, Ö20	4
		Öğretmen kendini yetiştirmişse değerlendirme gerekmez.	Ö14	1
		Tek müfettişin değerlendirmesi sağlıklı olmaz.	Ö19	1
Değerlendirme Sistemine Yönelik Öneriler	20	Müfettiş uzun süre gözlemeli, eksikliğe dönüt vermeli.	Ö5, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	7
		Okul müdürü değerlendirebilir.	Ö1, Ö2, Ö6, Ö16	4
		Öğretmeni arkadaşı değerlendirmeli.	Ö10, Ö13, Ö14, Ö15	4
		Nesnel değerlendirme araçları kullanılmalı.	Ö3, Ö15, Ö16, Ö17	4
		Herkes kendini nesnel değerlendirebilir.	Ö1, Ö3, Ö4	3
		Ürün odaklı olmalı.	Ö7	1
		Değerlendirme farklı alanlarda yapılmalı.	Ö19	1

Öğretmenlerden 16'sı mesleki gelişimde müfettişlerin değerlendirmesinin olumsuz olacağını, 4'ü olumlu olacağı yönünde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Olumsuz olacağını değerlendiren öğretmenlerin 8'i öğretmenleri gerdiklerini, 4' ü tek derslik değerlendirmenin doğru bir uygulama olmadığını belirtmişlerdir. Olumlu bulanların 4'ü de kendi eksikliklerini tamamlamaları için dönütler sağlamaları olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Ö13 kodlu öğretmen;

"Ülkemizde amacına uygun yürütülmüyor müfettişler kendilerini amir olarak görüyorlar. Öğretmenler de o yüzden üzerinde baskı hissediyorlar burada amaç öğretmenlerin eksiklerini geliştirmek değil müfettişler kendilerini onların amiri *pozisyonuna getirip ezmeye çalıştıkları için öğretmenler üzerinde baskı oluşturuyor bu da onlara hiçbir fayda sağlamıyor. Aksine öğretmenleri kötü etkiliyor. Öğretmene arkadaşı faydası olur öğretmen arkadaşı olumlu kendini geliştirecek eleştirilerde bulunacaksa etkisi olur*." diye ifade etmiştir.

Ö18 kodlu öğretmen; "*Müfettişlerin olaya dahil olması öğretmenlerin eksiklerini gidermek için iyi olacağını düşünüyorum. Şimdi eğitim denetmeni bunlar. Öğretmenin eğitim materyallerini ne kadar kullandığını eksik yönlerini artıya taşımada takip konusunda, öğretmenleri motive ve öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri açısından önemli görüyorum*." diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerden 7' si değerlendirmenin yine müfettiş tarafından fakat uzun süreli gözlemler yolu ile yapılması gerektiği yönünde, 4'ünün öğretmen arkadaşı tarafından değerlendirilmesi gerektiği, 4' ünün ise nesnel değerlendirme araçları ile yapılması gerektiği yönünde öneride bulunduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili olarak Ö12 kodlu öğretmen;

"*Ben Van'da ve Bayburt'ta müdür yetkili görev yaptığım zaman müfettiş geliyordu çok da güzel oluyordu. Orada beni idari olarak teftiş ediyorlardı. Güzel de bir kâğıt gönderiyorlardı dönüt olarak. Ondan da faydalanıyordum.* Çok güzel bir şey. *Gelsin moral bozmadan çocukların da moralini bozmadan fikirlerini aktarsın.* Çok güzel bir olay bence. *Girmeli müfettişlik sistemi. Müfettiş gelsin. Biz ondan çekinmeyelim o da bizim üstümüzdeki gibi davranmasın gelsin sohbet etsin bize bilgilerini aktarsın sonuçta bizden daha tecrübeli daha eğitimli bir insan. Aktarsın bilgilerini biz de faydalanalım*." şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin "Öğretmenlerin mesleki gelişimi için daha neler yapılabilir, konu ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar ve sıklıkları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik önerileri

Kategori	f	Kodlar	Öğretmenler	f
Hizmet Öncesi	3	Uygulama ağırlıklı olmalı.	Ö13, Ö19, Ö20	3
Hizmet İçi	17	Uygun şartlar sağlanmalı.	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9, Ö10,Ö12, Ö18	10
		İhtiyaçlarına yönelik olmalı.	Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18	5
		Sempozyumlara, çalıştaylara ve eğitim kamplarına katılmalı.	Ö8, Ö9, Ö11, Ö15	4
		Öğretmenlere teşvik verilmeli.	Ö8, Ö11, Ö12, Ö16	4
		Eğitim dergileri, kitapları okumalı.	Ö4, Ö14, Ö15	3
		Akran eğitimi yapılmalı.	Ö5, Ö15, Ö17	3
		Üniversitelerle iş birliği olmalı.	Ö3, Ö20	2
		Öğretmen ağları kullanılmalı.	Ö4, Ö15	2
		Lisansüstü eğitim verilmeli.	Ö4, Ö13	2
		Öğretmenler araştırma yapmalı.	Ö14	1
		Zümre toplantıları yapılmalı.	Ö5	1

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik önerilerinin hizmet öncesi (3) ve hizmet içi alanlarda (17) toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin 37'sinin hizmet içi eğitime, 3'ünün ise hizmet öncesine yönelik olduğu görülmektedir. Önerilerden hizmet içine yönelik olanların 10'u uygun şartlarda gerçekleşmesi gerektiği yönünde; hizmet öncesine yönelik tüm önerilerin uygulamaya yönelik olması gerektiği, yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Konuya ilişkin Ö1 kodlu öğretmen görüşlerini;

"*Valla hocam ben en çok ders esnasında değil yaz tatillerinde bazen kurslar açılıyor. Mesela engelli çocuklar eğitimi için, eğitim psikolojisi, iletişim şu bu onlar verilsin ben de gidip alayım. Bunu ders zamanında değil, ders dışı zamanda alayım. Bir saat 2 saat değil sene içine yayılmış, üniversitelerdeki ders gibi adam gibi bir dönem ders anlatıyor. Ben de onu bir dönem alayım. Dersimi bırakıp da gidip almayayım*." diyerek ifade etmiştir.

Ö20 kodlu öğretmen; "Öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet öncesi eğitimde uygulama ağırlıklı eğitimin verilmesi gerekiyor. İşe başlama ve hizmet içi eğitimleri de üniversiteler eşliğinde yürütülerek, bilgi beceri paylaşımı yapılarak sürekli eğitim bir *kriter haline getirilmelidir. Böylelikle sürekli gelişen bir öğretmen profili ortaya çıkar ve bu da eğitim siteminde bir kültür oluşturabilir."* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan mesleki gelişim ile ilgili maddeler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; öğretmenlere yüksek lisans zorunluluğu, kariyer basamak sistemi, STK ile üniversitelerin iş birliğinde mesleki gelişim uygulamaları yapılmasını olumlu karşılarken, kendilerini müfettişlerin değerlendirmelerine olumlu bakmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için uygun şartlar (zaman, ortam, uzman, teşvik vb) sağlanması halinde düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişimlerine yardımcı olunabileceğini önermişlerdir.

Avrupa ülkeleri arasında yer alan on yedi Avrupa ülkesinde öğretmenlerin en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almaları gereklidir (Eurydice, 2015). Benzer biçimde Finlandiya ve Singapur'da yüksek lisans eğitimi zorunlu tutulmaktadır (Ostinelli, 2009; Taştekin, 2018). 2023 vizyon belgesinde de yüksek lisans eğitiminin öğretmenlere zorunlu tutulacağından bahsedilmektedir (URL-1, 2018). Öğretmenler bu uygulamanın kendilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı için olumlu bir uygulama olacağını belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim hem mesleki hem de akademik kariyer anlamında öğretmenlere katkı sağlaması (Sayın, 2005) hem de öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik derinlemesine çalışma yapma imkânı vererek üst düzey bilgi ve beceriler kazandırması (Çakar, 1997) açısından, lisansüstü eğitime olumlu bakan öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayabilir. Nitekim Baş (2013) çalışmasında, öğretmenlerin lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının yanında okul çevresi ve Milli Eğitim'de saygınlık kazandıracağını; okul yöneticisi olmada, yurt dışı görevler almada, üst düzey görevlere gelmede ve müfettiş olmada kendilerine fayda sağlayacağını ifade ettiklerini ve bu nedenlerle lisansüstü eğitimi almak istediklerini belirtmiştir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin üniversitelerde akademisyen olmak için lisansüstü eğitimi istedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin yapılan araştırmalarda; çalıştıkları okul tarafından ders saatlerinin lisansüstü eğitime göre ayarlanmaması, lisansüstü derslerin yoğunluğu, lisansüstü eğitim alanların süreci yıpratıcı ve yoğun olarak ifade etmeleri, istedikleri programlarda açılmamış olması, üniversitelerdeki danışmanlardan yeterli destek alamamaları gibi olumsuzluklar yaşadıkları anlaşılmıştır (Oluk ve Çolak, 2005; Toprak ve Taşğın, 2017). Yaşanılan olumsuzlukların öğretmen, okul idaresi ve akademisyenler ve programlardan kaynaklı olduğu görülmektedir. Esas amacı bilgiyi üreten, aktaran ve eleştirel düşünme biçimiyle problem çözebilen birey yetiştirmek olan lisansüstü eğitimle (Alhas, 2006) daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa lisansüstü eğitim yapmada karşılaşılan engelleri ve yaşanan olumsuzlukları gözden geçirerek bir planlama yapılmasının daha yararlı olacağı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İlk kez 2005 yılında yürürlüğe konulan ancak daha sonra uygulamadan kaldırılan kariyer sistemine yönelik öğretmenler tarafından farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kariyer sis-

teminin uygulanmasından kaynaklanan bazı sorunların olduğuna işaret etmektedir. Örneğin kariyer sistemine olumsuz bakan öğretmenler; kariyer sisteminin çalışma barışını zedeleyeceğini ve eğitim kurumlarında kutuplaşmaya yol açacağını (Bakioğlu ve Can, 2009), kariyerden doğan ücret farkının öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyeceğini (Urfalı, 2008) belirtmişlerdir. Kariyer sistemine olumlu bakan öğretmenler ise kariyer uygulamasını kişisel gelişim açısından yararlı gördükleri (Deniz, 2009), olumlu bir uygulama olarak değerlendirdikleri (Boydak-Ozan ve Kaya, 2009; Dağlı, 2007), kariyer uygulamasını destekledikleri (Kocakaya, 2006) ve kariyer yapmak istediklerini (Yeşilkaya, 2007) belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, kariyer basamaklarında uygulanan yükselme sınavı sistemine yönelik olumsuz bir yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır (Laçin 2006; Taşkaya, 2007; Turan, 2007; Urfalı, 2008). Öğretmenler, kariyer sisteminin performansa dayalı olarak belirlenmesini (Kocakaya, 2006), kıdem, hizmet içi eğitim ve etkinliklerinin kriter olarak alınmasını (Urfalı, 2008), eğitim düzeyleri ile bilimsel ve sosyal etkinlilere katılımın performanslarını artırıcı kriterler olmasını (Laçin, 2006; Artan, 2007), eğitim ve etkinliklerinin kariyer basamaklarında yükselme ölçütü olarak alınmasını (Taşkaya, 2007) önermişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin kariyer sistemini genel olarak olumlu değerlendirirken bir kısmının da olumsuz bir tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha önceki kariyer sistemi uygulamasından kaynaklanan bir kafa karışıklığı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Avrupa Komisyonu Raporuna göre, iyi tasarlanmış ve kapsamlı erken kariyer destek programları, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırma ve öğretmenleri meslekte tutmanın en iyi yolu olarak görülmektedir (EuropeanCommission, 2013). Diğer yandan, öğretmene kariyer yapma olanaklarının sağlanması öğretmenleri psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden olumlu etkileyeceği ileri sürülmektedir (Altunışık, 2010). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 eğitim vizyonu ile uygulanması yeniden gündeme gelen kariyer sisteminin öğretmenlere çok iyi anlatılması, kariyer sisteminin uygulanma ilkelerinin belirlenmesinde öğretmenlerin çekingelerinin ve önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bunun yanında, kariyer sisteminin uygulamaya konulmasında ürün odaklı olma, sosyal ve bilimsel faaliyetlere katılım, lisansüstü eğitim gibi ölçülebilir somut uygulamaların dikkate alınasının öğretmenler açısından daha objektif ve motive edici olacağı söylenebilir.

Öğretmenler STK ile üniversite ortaklığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Daha önce öğretmenlerin mesleki gelişimleri için üniversitelerle yapılan iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yansıdığı görülmüştür (Betlem, Clary ve Jones, 2018; Ekinci, 2015; Elçiçek, 2016). Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri, eğitim alanındaki yenilikleri ve uygulamaları yeni öğretim yöntem ve tekniklerini yakından takip edip, bu gelişmeleri sınıflarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtmak isteyen öğretmenlerin (Özdemir, 2016), bilginin üretildiği kurumlar olan üniversiteler aracılığı ile bu eksikliklerini giderebileceklerini düşünmeleri üniversitelerle iş birliğine olumlu bakmalarının nedeni olabilir. Mesleki gelişimleri için yeterli maddi destek sağlanmadığını düşünen bu öğretmenlerin

(KeungHo ve HungYip, 2003; Uştu, Taş ve Sever, 2016), yurt dışında ihtiyaç hissettikleri alanlarda aldıkları kursların STK tarafından finanse edilmesi (Elçiçek ve Yaşar, 2016), ülkemizde sadece kendilerine aidiyet duyguları kazandırma noktasında katkı sağlayan STK'nın (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017), finans sağlama aşamasında kendilerine yardımcı olabileceklerini düşünmeleri de mesleki gelişimlerinde STK'nın gerekli olduğunu düşünmelerinin nedeni olabilir. Fakat öğretmenler bu uygulamanın tamamen başarılı olabilmesi için verilen eğitimlerin iyi planlanması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlerin bu önerileri, daha önce verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmayıp zorunlu olması, eğitimlerin birbirinin tekrarı olması, öğretmenlere bütçe verilmemesi ya da ödemelerin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir (Ekinci, 2015; Elçiçek, 2016; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Uştu, Taş ve Sever, 2016).

Müfettiş, çalışanların bulunduğu ortama oryantasyonunu sağlamak, kendisini fark etmesine, kabullenmesine, problemlerini çözmesine, eksikliklerini tamamlamasına, moralinin artmasına, güdülenmesine, başarısının artmasına yardımcı olmak için denetim yapar (Taymaz, 2013). Öğretmenler arasında, müfettişlere karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin olduğunu gösteren araştırmalar yanında (Aslanargun ve Tarku, 2014; Demirtaş ve Ersözlü, 2007; Erdem ve Eroğlu, 2012), müfettişler karşı olumsuz tutuma sahip araştırmaların da olduğu görülmektedir. Memduhoğlu'nun (2012) araştırmasına göre, öğretmenlerin öğretim sürecinin değerlendirilmesinden çok biçimsel teftişe yoğunlaşmaları nedeniyle olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Teftiş sürecinin sağlıklı yürümediğini ve teftişler arasında farklılıklar yaşandığını düşünen öğretmenler (Kavas, 2005), müfettişleri kendilerine rehber olarak görmemekte, eksikliklerini tamamlama, yanlışlarını düzeltme konusunda müfettişlerden yeterince yararlanamadıklarını düşünmektedirler (Şahin, 2017). Araştırmalar müfettişlerin öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmalarını istenilen düzeyde yapmadıklarını göstermektedir (Kavas, 2005; Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Arslantaş, 2007; Karabulut, 2006). Bu araştırmada öğretmenler teftişin öğretmeni germesi, müfettişlerin öğretmenin eksikliğine yönelik dönüt vermemesi, değerlendirmenin bir ders saatinde yapılması, müfettişin değerlendirmesinin sağlıklı olmayacağı ve kendini yetiştiren bir öğretmenin değerlendirmesini gerekmediğini ileri sürerek müfettişlerin öğretmenleri değerlendirmesine olumsuz bakmışlardır. Yine bu araştırmada öğretmenler değerlendirme sistemi ile ilgili okul müdürünün öğretmenlerin değerlendirilmesi, herkesin kendini değerlendirmesi, nesnel değerlendirme araçlarının kullanılması, müfettişlerin uzun süreli gözlem yapmaları ve eksikliğe yönelik dönüt vermeleri ve ürün odaklı olması önerilerinde bulunmuşlardır. Teftiş sisteminin önemli boyutlarından biri de mesleki yardım ve rehberliktir (Arslantaş, 2007). Araştırmalarda öğretmenler müfettişlerin genel olarak kendilerine yeter düzeyde rehberlik yapmadıklarında yakındıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, 2023 vizyon belgesinde ifade edildiği gibi müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rollerini öne çıkaracak bir teftiş sisteminin düzenlenmesi, öğretmen ve müfettişler arasındaki etkileşimi artıracağı, bunun sonucu olarak öğret-

menlerin müfettişlere karşı olumsuz tutumlarını ortadan kaldıracağı söylenebilir. Bu yönde yapılacak bir düzenleme ile teftiş sistemi öğretmeni mesleki açıdan geliştirmede de önemli bir rol üstleneceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hizmet içi eğitimler yoluyla olması gerektiğini ifade etmeleri, Little'ın (1993) çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Öğretmen eğitiminde etkili olan hizmet içi eğitim (Wenglinsky, 2000), Akçay-Kızılkaya'nın (2012) çalışmasında da kurslar ve çalıştaylar öğretmenlerin mesleki gelişim için tercih ettiği yöntemler arasında yer almıştır. Uştu, Taş ve Sever, (2016) ise öğretmenlerin kurslar ve çalıştaylara katılmalarının yanında, alanıyla ilgili yayınları okuyarak, deneyimlerden yararlanarak; eylem araştırmaları yaparak (Guskey, 2000), kendi kendilerini yetiştirebilecekleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için öğretmenlerle bir araya gelerek araştırmalar yapma (Barber, Chijoke ve Mourshed, 2010), çevrim içi öğrenme toplulukları oluşturma (Bell, 2005), okul temelli mesleki gelişime katılma (Livingston, 2012; Nabhani, Bahous ve Hamdan, 2012), yönetici düşüncelerine önem verme (Nabhani, Nicolas ve Bahous, 2014) gibi okulda çalışanlarla etkileşerek kendilerini geliştirebileceklerine sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada hizmet içi eğitimin öğretmenler tarafından tercih edilme nedeni, hizmet içi eğitimin kendilerine herhangi bir iş yükü ve maliyet getirmiyor olmasından kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle, hizmet içi eğitimin planlaması (amaç, hedef kitle, verecek kişi, ortam) ve uygulamasının merkezi ya da mahalli idareler tarafından yapılması öğretmenler için bir tercih nedeni olabilir. Katılımcı öğretmenler hizmet içi eğitim/mesleki gelişimleri için uygun şartların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olmalarının nedeni daha önce katıldıkları hizmet içi kursların ihtiyaçlarına yönelik olmaması, hizmet içi eğitimin yer ve zamanının öğretmenlere göre ayarlanmaması, eğitimlerin alanında uzman olmayan kişiler tarafından verilmesi, mekanların yetersiz olması (ısınma, ortamın büyüklüğü, havalandırma vb.), öğretmenlere katılımları için teşvik verilmemesi (Ekinci, 2015; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Livingston, 2012; Nabhani, Nicolas ve Bahous, 2014; Uçar ve İpek, 2006; Ulus, 2009; Ülker, 2009) nedeniyle uygun şartların sağlanmasını istiyor olabilirler.

Öneriler

1. Lisansüstü eğitime olumlu bakan öğretmenlerin, lisansüstü programlara devamı konusunda sıkıntılar yaşandığı daha önce yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması gereklidir

2. Daha önce uygulanan ve öğretmenler tarafından genel olarak benimsenmeyen kariyer basamak sisteminin düzenlenmesinde öğretmenlerin performansına dayalı somut ölçütler geliştirilmesi, öğretmenlerin kariyer sistemine daha olumlu bakmasını sağlayabilir.

3. STK ve üniversiteler tarafından düzenlenecek eğitimlerin yüz yüze düzenlenmesi mesleki gelişimi daha etkili hale getirecektir.

4. Öğretmenlerin müfettiş değerlendirmelerine yönelik olumsuz tutumlarının nedenleri araştırmalı ve bu olumsuz tutumları ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır.

5. Hizmet içi eğitim ihtiyacı öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenmeli, hizmet içi eğitim verilecek ortamlar iyi düzenlenmelidir.

6. Vizyon belgesinde yer alan tüm mesleki gelişim maddelerini kapsayan anket, ölçek geliştirilerek, daha çok öğretmene erişilebilir ve öğretmenlerin belge hakkındaki genel görüşleri nicel yollarla belirlenebilir.

Kaynaklar

Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). "İlköğretim Müfettişlerinin Denetimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşleri", **İlköğretim Online**, *9*(2), 643-657.

Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi",**Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** *17*(3), 1101-1119.

Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin **Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma,** Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale.

Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). "Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: **Tercih Sebepleri Ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar,e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, *3*(4), 89-107.

Alhas, A. (2006). **Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıları**,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Altunışık, B. (2010). **Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansıması Üzerine Öğretmen Algıları**,Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Arslantaş, H. İ. (2007). İlköğretim **Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi**,Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

Artan, B. (2007). **Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (KBYS): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma**, Yeditepe ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Denetim Ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Aydın,

İ. P. (2005). **Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme, Geliştirme,** Ankara: Pegema.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). **Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar,Eurydice Raporu**. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2009). "Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının Değerlendirilmesi",**18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti**, Ege Üniversitesi, 259.

Barber, M.,Chijoke, C. andMourshed, M. (2010). How theworld'smostimprovedsystemkeepgettingbetter. Mckinsey ve Company. RetrivedMarch, 11, 2019,fromhttp://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting Better_Download-version_Final.pdf**.**

Baş, G. (2013). "Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri: Nitel Bir Araştırma (Niğde İli Örneği)", **Yükseköğretim Dergisi**, *3*(2), 61-69.

Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). "Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanlarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri",**Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,**Özel Sayı:1, 129-135.

Bell, S. J. (2005). "CreatingCommunity Online",**American Libraries**, *36*(4), 68-71.

Betlem, E.,Clary, D. andJones, M. (2018)."MentoringtheMentor: Professional DevelopmentThrough a School-UniversityPartnership",**Asia-Pacific Journal of TeacherEducation**, doi. 10.1080/1359866X.2018.1504280.

Bezzina, C. andCamilleri, A.(2001). "The Professional Development Of Teachers İn Malta",**EuropeanJournal of TeacherEducation**, *24* (2), 157–170.

Boydak-Ozan, M. ve Kaya, K. (2009). "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi İle İlgili Görüşleri",**Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,***19* (1), 97–112.

Çakar, Ö. (1997). **Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme***:* **Lisansüstü Eğitim**, Ankara: TÜBA Yayınları.

Dağlı, A. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, *6*(22), 184– 197.

Dam, M.,Janssen, F. J. J. M. and Van Driel, J. H. (2018)."MakingSense of Student Data in TeacherProfessional Development",**Professional Development in Education**,doi. 10.1080/19415257.2018.1550104.

Dana, T. M.,Campbell, L. andLunetta, V. N. (1997). "TheoreticalBasesfor Reform of ScienceTeacherEducation",**TheElementary School Journal**, *97*(4), 419.

Darling-Hammond, L. (1998). "TeacherLearning ThatSupportsStudent Learning",**EducationalLeadership**,*v55*, n5, p6-11.

Darling-Hammond, L.,andSykes, G. (1999). **TeachingAs The Learning Profession: Handbookof PolicyAndPractice,** San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Day, C.,andSachs, J. (2004). Professionalism, performativityandempowerment: discourses in thepolitics, policiesandpurposes of continuingprofessionaldevelopment,In C. Day, & J. Sachs (Eds.), **International Handbook on TheContinuing Professional Development Of Teachers (Pp. 3-32),**Maidenhead: Open UniversityPress.

Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Teftiş Sürecinde Etik (Tokat İli Örneği)",**Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları,***6*(1), 89-94.

Desimone, L. M. (2009). **ImprovingImpactStudies of Teachers' Professional Development: TowardsBeter ConceptualizationandMeasures**,Educational.

Ekinci, E. (2015). **Sınıf** Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri **(Mesleki Gelişim Modeli Önerisi**, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce.

Ekiz, D. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara:Anı yayıncılık.

Elçiçek, Z. (2016). **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması**,Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep.

Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). "Türkiye'de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi."**Elektronik Eğitim Bilimler Dergisi**, *5*(9), 12-19.

Ercan, S. (2010). **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Mesleki Ve Örgütsel Gelişime Yönelik Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Erdem, A. R. ve Eroğlu, M. G. (2012/I). "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları",**Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, *Sayı 31*, ss. 13-26.

EuropeanCommission, (2013). Studyon policymeasurestoimprovetheattractiveness of theteachingprofession in europeVol. I. Final report. RetrivedMarch, 6, 2019 from http://bookshop.europa.eu/ en/study-onpolicy- measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379.

Fullan, M.,andMascall, B. (2000). **Human Resource İssues İn Education: A LiteratureReview**, Wellington: New ZealandMinistry of Education.

Gaible, E. andBurns, M. (2005). Using Technologyto Train Teachers: AppropriateUses of ICT forTeacher Professional Development in DevelopingCountries, Washington, DC. RetrivedDecember, 30, 2012 fromhttp://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_13.pdf.

Glover, D. andLaw, S. (1996). EducationalLeadership& Learning: Practice. PolicyandResearch,RetrivedMarch, 11, 2019 from**https://books.google.com.tr/books?id=PULlAAAAQBAJ&pg=PA244&lpg=PA244&dq=Glover+ve+Law,+1996&source=bl&ots=EmYTV8djbr&sig=ACfU3U3Y5julLJQOEs5mmo547RUGDsxGxA&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiD8Y6ntv3gAhUKzoUKHXGNDtwQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q=Glover%20ve%20Law%2C%201996&f=false.**

Gu, Q. (2013). "TheWork, Livesand Professional Development of Teachers in China",**Asia-Pacific Journal of TeacherEducation**,*41*(3), 235-238,doi. 10.1080/1359866X.2013.809057.

Guskey, T. R. (1994). "Results-Oriented Professional Development: InSearch of an Optimal Mix of EffectivePractices",**Journal of Staff Development**, *15*, 42-42.

Guskey, T. R. (2000). **Evaluating Professional Development**,CorwinPress, California.

Guskey, T. R. (2002). "Professional Development andTeacherChange", **TeachersandTeaching,** *8*(3), 381-391.

Hamarat, F. (2002). İlköğretim **Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolü Ve Yetiştirme Uygulamaları**,Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Hassel, E. (1999). **Professional Development: Learning fromthe Best. A Tool Kit for Schools andDistrictsBased on theNationalAwards Program for Model Professional Development**,NCREL, Illınois, USA.

Herdeiro, R. andCosta e Silva, E. M. (2013). "TheQuality Of TeachingandProfessional Development of Teachers: APortugueseStudy",**Teacher Development,***17*:2, 176-194,doi. 10.1080/13664530.2012.753942.

Işık, K. (2010). İlköğretim **Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

İlğan, A. (2013). "Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri",**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,***14*, 41-56.

Kao, C.-P.,Tsai, C.C. andShih, M. (2014). "Development of a SurveyToMeasure Self-EfficacyAndAttitudeStoward Web-Based Professional Development AmongElementary School Teachers",**EducationalTechnology ve Society**, *17*(4), 302–315.

Karataş, P. (2015). **Challenges, Professional Development, andProfessional İdentity: A Case Study on Novice Language Teachers**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Güney Kıbrıs.

Kardash, C. M. (2000). "Evaluation of an UndergraduateResearchExperience: PerceptionsOf Undergraduate inTernsandTheirFacultyMentors",**Journal of EducationalPsychology,***92*(1), 191.

Kavas, E. (2005). İlköğretim **Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı Ve Beklentileri,** Pamukkale Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.

KeungHo, K. andHungYip K. (2003). "LifeLong Professional Development of Teachers: A SuggestionForTheOverhaul of INSET",**International Journal of LifelongEducation**, *22*(5), 533-541,doi. 10.1080/0260137032000081511.

King, F. (2014). "EvaluatingtheİmpactofTeacherProfessional Development: An Evidence-Based Framework",**Professional Development in Education**, *40*:1, 89-111,doi. 10.1080/19415257.2013.823099.

Kirkwood, M. andChristie, D. (2006). "TheRole of TeacherResearch İn ContinuingProfessional Development",**British Journal Of EducationalStudies**, *54*(4), 429-448,doi. 10.1111/j.1467-8527.2006.00355.x.

Kocakaya, M. (2006). Öğretmenlik **Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin Öğretmenler Arasında Algılanması**, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.

Korkmaz G. ve Sadık, F. (2011). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi",Ç.Ü**. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** *Cilt 20*, Sayı 1, Sayfa 121-138.

Korkmazgil, S. (2015). **An** İnvestigationİnto**Turkish English Language Teachers' PerceivedProfessional Development Needs, PracticesandChallenges**, Ortadoğu Teknik üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Laçin, N. (2006). **İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

Little, J. W. (1993). **Teachers' Professional Development İn A Climate Of Educational**.

Livingston, K. (2012). "Approachesto Professional Development of Teachers in Scotland: PedagogicalİnnovationOr Financial Necessity?",**EducationalResearch, 54(2),** 161-172,doi. 10.1080/00131881.2012.680041.

Memduhoğlu, H. B. (2012). "Öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı",**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** *12*(1), 135-156.

Miles, B. M. andHuberman, A. M. (1994). **Qualitative Data Analvsis (2nd ed.).**London: Sage Publisher.

Nabhani, M.,Bahous, R. ve Hamdan, Z. (2012). "School BasedProfessional Development İn OneLebaneseSchool: How Much İs TooMuch?",**Professional Development in Education,***38* (3), 435–451.

Nabhani, M., Nicolas, M. O. andBahous, R. (2014). "Principals' Views On Teachers' Professionaldevelopment",**Professional Development in Education**, 40:2, 228-242, DOI: 10.1080/19415257.2013.803999.

Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Öğretmen Olarak Çalışılan Lisansüstü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Bazı Sorunlar",**Buca** Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 141-144.

Ostinelli, G. (2009). "TeacherEducation in Italy, Germany, England, SwedenandFinland",**EuropeanJournal of EducationResearch, Development andPolicy**, 44(2), 291-308.

Önen, Ö. ve Altındal-Doğaner, Y. (2017). "İkamet Ettikleri Yerden Uzak Bir Kurumda Çalışmanın Öğretmenlerin Mesleki Ve Özel Yaşamlarına Etkileri",**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 44 Sayfa:115-145.

Özdemir, S. M. (2016). "Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim", **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(3), 233-244.

Plöger, W.,Scholl, D. andSeifert, A. (2018). "TheQuasi-ExperimentalAttitude Of Teachers: The Development of aQuestionnaire",**Journal of EducationforTeaching,** 44:4,415-430, DOI: 10.1080/02607476.2018.1450820.

Polat, Ü. ve Koç, O. (2018). "Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma",**Uluslararası** Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER), Cilt 03, Sayı 01, Sayfa 55-68

Pop, M. M.,Dixon, P. andGrove, C. M. (2010). "ResearchExperiencesForTeachers (Ret): Motivation, ExpectationsandChangestoTeachingPracticesdueToProfessional Program Involvement",**J SciTeacherEduc**, 21, 127-147, DOI:10.1007/s10972-009-9167-2.

Reese, S. (2010). BringingEffectiveProfessional. **Techniques,** 85 (6), 38-43.

Sarıdaş, G. ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(5), 11-41.

Sayın, S. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygıların İncelemesi",**Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 19, 272-281.

Shohel, M. Mahruf C. andBanks, Frank (2012). "School-BasedTeachers' ProfessionalDevelopmentThroughTechnologyEnhancedLearning İn Bangladesh. Teacher Development",**An İnternationalJournal Of Teachers' Professional Development**, 16(1) pp. 25–42.

Silva, A. M. andHerdeiro, R. (2014)."Thework, PerceptionsAnd Professional Development Of Teachers",**TeachingEducation,** 25:2, 184-201, DOI: 10.1080/10476210.2012.759554.

Sobkin, V. S. andAdamchuk, D. V. (2015). "On Teacher Professional Development: İmproving Professional QualificationsandMembership İn Professional TeacherCommunities Russian",**Education ve Society**, 57:11, 991-1017, DOI: 10.1080/10609393.2015.1187012.

Sykes, G. (1996). "Reform of and as Professional Development",**Phi Delta Kappan,** *77*(7), 465–489.

Şahin, İ. (2017). "Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik Ve Denetim Çalışmalarına Bakış",**Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of TheoreticalEducationalScience]**, 10(2), 251-273.

Tamara, J. (2001), An İnitialExplorationİnto A Time Of Change: Teacherperceptions Of Theirprofession İn ThenewMillennium, 29p, SPERA National Conference Proceedings, 17th WaggaWagga, New South Wales, Australia, ED 470626.

Taşkaya, S.M. (2007). **Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi**,Gazi Üniversitesi (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara.

Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin **Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından PISA'daBaşarılı Bazı Ülkeler İle Türkiye'nin Karşılaştırılması**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

Taymaz, H. (2013). **Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler (10. Baskı),**Ankara: Pegem Akademi.

Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar I.andFung. (2007). "Teacher Professional Learning and Development. Best EvidenceSynthesisIteration [BES]." International Academy of Education. International Bureau of Education. RetrivedNovember 29, 2015 from**http://www. oecd.org/edu/school/48727127.pdf.**

Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). "Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmama Nedenlerinin İncelenmesi",**Uluslararası Toplumsal Araştırmaları Dergisi**, 7(13), 599-615, DOI: 10.26466/opus.370680.

Torff, B. andSessions, D. (2008). "FactorsAssociatedwithTeachers' AttitudesAbout Professional Development",**TeacherEducationQuarterly**, Vol. 35, No. 2, 123-133.

Turan, B. (2007). **Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi**,Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.

Uçar, R.,ve İpek, C. (2006). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri",**YYÜ** Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 34-53.

Ulus, O. (2009). **Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Uygulaması),** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Urfalı, P. (2008). **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri**.,Anadolu Üniversitesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

URL-1, (2018). "2023 Eğitim Vizyonu",**http://2023vizyonu.meb.gov.tr/** adresinden 23.01.2019 tarihinde alınmıştır.

Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma",**Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırma Dergisi,** 1, 15-23. DOI: 25.1234/0123456789.

Ülker, A. (2009). **Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri(Konya/Karapınar İlçesi Örneği**), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Wenglinsky, H. (2000). **How TeachingMatters: BringingTheClassroomBackİntoDiscussions Of TeacherQuality**. Princeton, NJ: EducationalTesting Service andthe Milken Family Foundation.

Yaylacı, A. F. (2013). "Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu.",**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Özel Sayı, 25-40.

Yeşilkaya, Ş. (2007). **Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Etkenler**,Yeditepe Üniversitesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (853-881)

MİLLÎ BİR DESTEKLEME VE YETİŞTİRME SİSTEMİ MODELİ: İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)

DERLEME MAKALESİ

Cem GENÇOĞLU[1]

1 Dr., T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürü, Ankara, cemgencoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2589-8673.

Geliş Tarihi: 25.09.2019 **Kabul Tarihi:** 24.12.2019

Öz: Herkes için kaliteli ve erişilebilir eğitim hizmetinin sağlanması bir ülkenin eğitim kalitesinin esasını oluşturmaktadır. Bu noktada özellikle zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler için temel düzeyde bir öğrenme eksikliği görülmesi durumunda yetiştirici ve destekleyici politikaların geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında temel okuryazarlık ve matematik becerilerinde eksiklik görülen öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeyi hedef alan bir telafi/yetiştirme programı olan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) uygulamaya konulma gerekçeleri, program yapısı ve uygulama esasları ele alınmıştır. Program, uluslararası alanda örgün eğitimde hayata geçirilen benzer destekleme ve yetiştirme programları ile karşılaştırılmış, İYEP uygulamasında elde edilmesi öngörülen faydalar ve muhtemel risk alanları tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Telafi eğitimi, Destekleme ve yetiştirme programı, Türkçe yeterliliği, Matematik yeterliliği

REMEDIAL EDUCATION PROGRAMME: AS A NATIONAL CATCH-UP AND REMEDIAL EDUCATION MODEL

Abstract:

Providing quality and accessible education services for all constitutes the basis of the quality education a country has. Herein, it is needed to develop remedial and catch-up education programme policies once the students at the compulsory education age lacks the required learning competencies. In this study, the justifications, structure and codes of practice of the Remedial Education Programme, aiming to improve the basic literacy and numeracy skills of the students who have been identified as having deficiencies in reading, writing, and/or math and has been implemented since 2018-2019 academic year, was explained. The programme was compared with similar remedial and catch-up programmes implemented internationally, the benefits and possible risks foreseen during the implementtaion phase of the Remedial Educational Programme were discussed and recommendations were made.

Key Words: Remedial Education Programme, catch-up and remedial education programme, Turkish competency, Maths competency

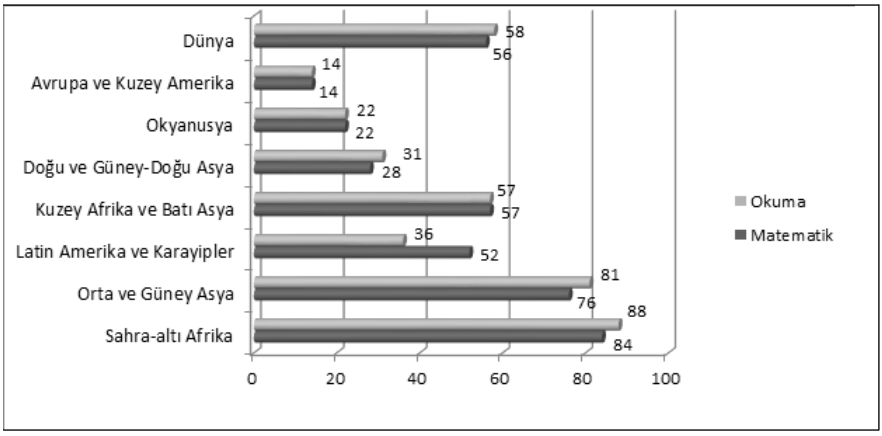
Giriş

Dünyada birçok ülke eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak, hâlihazırda süregelen sorunlarını çözebilmek için çeşitli reformlar hayata geçirmektedir. Eğitimin yönetimsel dizaynından finansmanına, öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinden öğretmenlik kariyer planlamasına, öğretim programlarından ders materyallerinin niteliğine, öğrencilerin kademeler arası geçişlerinden üniversite yerleştirme sistemlerine çok geniş alanları kapsayan bu reformlar ulusal anlamda ülkenin huzur ve refah seviyesini arttırmak, uluslararası alanda ise küresel rekabette güçlü bir biçimde yer almayı hedeflemektedir. Eğitim sistemine bütüncül bir anlayışla baktığımızda küçük bir okul öncesi sınıfında etkili bir öğrenme olarak etkisini gösteren reform, nihai olarak ülke çapında sisteminin kalitesinin artışına dair bir veri sağlar. Burada dikkat edilmesi gereken husus güçlü politikalar ve uygulamalar geliştirebilmek için yerel ihtiyaçları gözetirken küresel gerçeklerin de göz önünde bulundurulması zorunluluğudur. Küresel anlamda eğitim sistemlerinde pek çok sorun ve çözüm biçimi ortak olmakla birlikte, ülkenin ekonomik, siyasi ve kültürel özellikleri itibarıyla kendine özgü nitelikler içerdiği de bir gerçektir.

Bu bakıştan hareketle günümüzde eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi mukayeseli bir biçimde ele alınmaktadır. Ülkeler artık nicel verilerden ziyade yavaş yavaş nitel verileri karşılaştırmaya başlamıştır. Örneğin dünyada okullaşma oranları düşük ve orta gelirli birçok ülkede önemli oranda artış göstermekle beraber, gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkeler arasındaki okullaşma oranlarındaki fark neredeyse yok denecek kadar azalmıştır (The World Bank, 2018). Ülkelerin eğitim politika yapıcıları açısından bu durum önemli bir başarı olarak kabul edilse de günümüz eğitim anlayışı çocukların okulda edindikleri beceri ve yetkinliklerin düzeyine odaklanılmasını gerekli kılmaktadır. Konuya bu çerçeveden bakıldığında ise OECD ülkelerindeki 15 yaşındaki dört öğrenciden birinin PISA'nın değerlendirdiği üç temel (Matematik, Fen, Anadil) dersten en az birinde temel düzeyde yeterlilik kazanamadığı sonucu çıkmaktadır (OECD, 2016c). Dünyadaki bütün çocuk ve ergenlerin yarısından fazlası okuma ve matematikte asgari yeterlilik standartlarını karşılayamamaktadır. Dünya genelinde yaklaşık 617 milyon çocuk (ilkokul ve ortaokul çağındaki ergenler) - küresel toplamın yüzde 55'inden fazlası - 2015 yılında okuma ve matematikte asgari yeterlilikten yoksun kalmıştır (United Nations, 2018). Kısacası pek çok ülkede çocuklar yıllarca okula gitmiş olsa bile temel becerilere sahip olmadan mezun olabilmektedirler. TIMSS 2015 sonuçlarına göre ülkelerin 25-29 yaş aralığında bulunan bireylerinin gerçek okullaşması ve öğrenmeye dayalı okullaşmaları kıyaslandığında Singapur, Kore, Hong Kong ve Japonya'da toplam okullaşma süresi ile öğrenmeye dayalı gerçek okullaşma arasında farkın çok az olduğu; Türkiye'de ise öğrenmeye dayalı okullaşma toplam okullaşma ile kıyaslandığında yaklaşık iki yıllık bir fark olduğu görülmektedir (World Bank, 2018).

Dünya Bankası Raporu (2018)'nda günümüzde gelişmekte olan ülkeler içinde okuma ve matematikte temel becerilere sahip olmayan öğrencilerin arttığı ifade edilmektedir. 2015 yılında Orta ve Güney Afrika'da, Güney Asya'daki duruma benzer şekilde ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların yüzde 88'inin (202 milyon) okuma becerisinde ve yüzde 19'unun (193 milyon) matematikte yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı yılda Güney Asya'da çocukların yüzde 81'i (241 milyon) okuma becerisinden ve yüzde 76'sı (228 milyon) temel matematik becerilerinden mahrum olduğu da görülmüştür (United Nations, 2018). Öğrenme krizi olarak tanımlanan (The World Bank, 2018) bu durum, politika yapıcılarını tüm çocukların temel okuryazarlık ve matematikte yetkin olmalarını sağlanmasına yönelik tedbir almaya yönlendirmektedir.

Tablo 1. *2015 yılında Okuma ve Matematikte Asgari Yeterliliği Elde Edemeyen Çocuk ve Ergenlerin Yüzdesi (United Nations, 2018).*



Tablo 1 incelendiğinde okuma ve matematikte asgari yeterliliği elde edemeyen çocuk ve ergenlerin Avrupa ve Kuzey Amerika'da %14 olduğu, bunun Sahra altı Afrika ülkelerinde %88'e kadar yükseldiği görülmektedir.

Türkiye; Orta ve Güney Afrika ve Güney Asya'daki oranlardan oldukça farklı bir tablo çizse de temel düzey okuma becerileri ve temel matematik becerileri açısından Türkiye'nin gerek ulusal sınavlardaki durumu, gerekse uluslararası akademik başarı araştırmalarındaki durumu bu alanlara özel müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Gür ve Çelik 2009; Gür, Çelik ve Özoğlu, 2011; Kalkınma Bakanlığı, 2014). Dünya Bankası (2011) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler" raporunda Türkiye'de öğrenciler arasında öğrencilerin akademik başarılarında önemli ölçüde fark bulunduğu ifade edilmektedir. PISA 2015 sonuçlarına göre, okuma becerileri alanında 1. düzey ve altında bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artış göstermiştir. Aynı sonuçlara göre alt düzeyde bulunan öğrenci oranı OECD ülkelerinde %20,1 iken Türkiye'de %30'dur. Ayrıca okuma becerileri alanında Türkiye'de en yüksek başarıya sahip olan Batı Marmara Bölgesi ile en düşük başarıya sahip olan Ortadoğu Anadolu Bölgesi arasında okuma becerileri arasında yaklaşık 74 puan fark bulunmaktadır. PISA 2015'te Matematik okuryazarlığı alanında 1. düzey ve altında bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artış göstermiştir. PISA 2015'te alt düzeyde bulunan öğrenci oranı OECD ülkelerinde %23,4 iken Türkiye'de %51,3'tür (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Türkiye PISA 2018'de matematik alanında öğrencilerin yaklaşık %37'si; okuma becerileri alanında %26'sı birinci düzey ve birinci düzeyin altında performans göstermiştir. Türkiye'de, son yıllarda uluslararası değerlendirmelerde temel yeterlilik düzeyinin üzerindeki öğrenci oranlarının

arttığı görülmektedir. Türkiye 2003 yılından bu yana OECD ülkelerine kıyasla temel becerilerden yoksun kalan öğrenci oranlarını önemli ölçüde düşürmekle birlikte oranlar OECD ortalamalarından yüksektir (MEB, 2019f).

Dünya ve Türkiye özelinde ortaya koymaya çalıştığımız tablo politika yapıcıların çalışmalarının, herkes için kaliteli ve erişilebilir eğitim hizmetinin sağlanması eksenine odaklanmasını ve duruma özel müdahale mekanizmaları geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü okuldaki düşük performansın hem birey hem de bir bütün olarak toplum için uzun vadeli olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Düşük performans gösteren öğrencilerin, okulu tamamen bırakma riski yüksek bulunmakla birlikte, nüfusun büyük bir çoğunluğu temel becerilerden yoksun olduğunda, bir ülkenin uzun vadeli ekonomik büyümesine ciddi zarar vereceği ifade edilmektedir. (OECD, 2016c). Bu duruma müdahaleler, çoğunlukla temel becerileriler konusunda yaşıtlarına göre geride kalmış ve dezavantajlı öğrenciler için akademik başarıyı sağlamada yetiştirici programların uygulanması şeklinde yaygın olarak görülmektedir. Program içeriği bakımından ise çoğunlukla üst düzey beceri ve davranışlara zemin oluşturması bakımından temel okuryazarlık ve matematikte becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici ve yetiştirici proje, program veya politikalar hayata geçirilmektedir (Schlicht, Stadelmann-Steffen, ve Freitag, 2010; Sardelic, 2016; Demeuse, Frandji, Greger ve Rochex, 2012).

Türkiye'de son yıllarda verilere bakıldığında eğitimde derslik başına düşen öğrenci sayıları, okullaşma oranları gibi konularda nicel bir iyileşme görülmektedir. Ancak uluslararası öğrenci değerlendirme araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'nin akademik başarı yönünden öğrenciler arasında önemli fark bulunduğu görülmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Bu nedenle yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarında alt düzeyde bulunan öğrenci oranları ve bölgeler arası başarı farklarından hareketle düşük akademik başarıyla baş etmek için telafi, yetiştirme, destekleme ve benzeri müdahale sistemlerinin kurulmasını önerilmektedir (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Bu durumdan hareketle okuma yazma ve temel matematik becerilerinde erken sınıflarda öğrenme eksikliklerini gidermek maksadıyla geliştirilen İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) ulusal ve uluslararası düzeyde benzer uygulamalarla karşılaştırılması, İYEP'in program ve uygulama esaslarının tanıtılması, geliştirme, pilot uygulama, yaygınlaştırma sürecinde ortaya çıkan sorunların paylaşılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın İYEP'in iyileştirmeye açık alanlarının belirlenmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için vazgeçilmez bir unsur olan bilimsel çalışmalar için bir zemin oluşturarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünya Ne Yapıyor? Dünyada Telafi, Yetiştirme ve Destekleme Programları

Eğitim alanında yaşanan sorunlar, siyaset ve politika gündeminin odağına otururken ülkeler bir şekilde gereksinimlerine uygun ve daha kolay uygulayabilecekle-

ri modeller aramaktadırlar. Dünya genelinde tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği zemininde kaliteli eğitim sağlanması, eğitim sistemlerinin en önemli kalite göstergelerinden biri hâline gelmiştir. OECD raporlarında (2016b) aynı okuldaki öğrencilerin dahi eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmadıklarına vurgu yapılırken bu duruma yönelik en hızlı, kolay ve etkili müdahalenin dezavantajlı gruplara yönelik destekleyici çalışmaların hayata geçirilmesinin önemini dile getirmektedir. Destekleyici çalışmalar okula ulaşım kolaylığı, eğitim materyali desteği, nitelikli ve deneyimli öğretmenlerle eğitim sürecini güçlendirme şeklinde sıralanırken en dikkat çeken çalışmaların ise ek eğitim desteği sağlanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Birçok ülkede, düşük akademik başarıya karşı tedbirler merkezî yetkililerce desteklenmektedir. Dünyada ülkelerin yarısına yakınında, desteklemeyle ilgili yasal düzenlemeler bulunmaktadır..

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2000'li yıların başında eyaletler arasındaki başarı farklılıkları kamuoyunun dikkatini eğitime daha fazla çekmiş ve hükümet tarafından bu konuda kapsamlı bir reform planı hazırlanmıştır. "No Child Left Behind Act - Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reform" hareketi ile okullar arasındaki büyük başarı farkının azaltılması ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim imkânı sunulması hedeflenmiştir. Ülkede kent merkezlerinde 4. sınıf öğrencilerinin %70'i temel düzeyde okuma becerisine sahip değildir. Her öğrencinin 3. sınıf itibarıyla okumayı öğrenmesini sağlamak amacıyla otuzdan fazla eyalette "Önce Okuma" fonu kullanılmıştır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

Almanya'da farklı eyalet, şehir ve okullar bazında farklı yetiştirme programları uygulanmakta; okuma ve yazma zorlukları çeken öğrenciler için destek önlemleri alınmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim (Kültür) Bakanlığının 19.07.1991 tarihli "Okumayı ve doğru yazmayı öğrenmede özel zorlukları olan öğrencilerin teşviki (LRS)" başlıklı genelgesi doğrultusunda destek programları uygulanmaktadır (Duden Institute, 2019). Okuma Yazma Zayıflığını (LRS) Destekleyici Proje kapsamında okuma ve yazma zayıflığı olan öğrenciler, kendi açıklarını telafi etmek için hafta içi bir defa destek/teşvik dersine katılmaktadırlar. Proje hedef kitle olarak 1-6. sınıf öğrencilerine yönelik olmakla birlikte nadiren 7-10. sınıflar arası öğrencilere de uygulanmaktadır. LRS projesi, daha 1. sınıftan itibaren küçük gruplar hâlinde bir eğitim/çalışma programı olarak uygulanmaktadır.

Almanya'da, eyaletlerin eğitim ve kültür bakanlıklarınca 4 Mart 2010 tarihinde istikrarlı çözüm konferansı tertip edilmiştir. Konferansta öğrencilerin, yeni eğitim süreçlerinde hazırbulunuşluklarının ve ön öğrenmelerininin temel alınmasının, bireysel olarak desteklenemlerinin normal dersler açısından önemi dile getirilmiştir. Yine burada, eğitim süreçlerinde yeni ve farklı öğrenme araçlarının kullanılması, başarı açısıdan aynı düzeyde olan öğrencilere öğretim yapmayı ve öğrencilerin okul sonrası hayatıyla ilişkilerini kuvvetlendiren farklı öğrenme biçimleri ile yeni öğrenme modellerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Eurydice, 2012). Aralık 2010'da "Okuma Başlasın" Programı başlatılmıştır. Program kapsamında öğrenci ve ailelerine ilk yıllardan itiba-

ren destek sağlanmaktadır. Program kapsamında velilerle öğrencilerin okulun yanı sıra ev ortamında gelişimlerini teşvik edebilecekleri yöntemler konusunda iş birliği yapılmaktadır. Bununla birlikte Almanya'da farklı eyalet, şehir ve okullar bazında farklı yetiştirme programları uygulanmakta; okuma ve yazma zorlukları çeken öğrenciler için destek önlemleri alınmaktadır. Almanya'nın Duisburg şehrinde okuma ve yazma zorluğu olan 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yoğun bir şekilde destek verilmekte, Münster Üniversitesi iş birliği ile geliştirilerek standartlaştırılmış değerlendirme ile tüm çocuklara okuma ve yazma üzerine testler uygulanmaktadır. Bu testlerin sonucuna ve Almanca öğretmeninin değerlendirmesine göre, okuma ve yazmada zayıflığı tespit edilen veya muhtemelen olabilecek öğrenciler 2. ve 3. sınıflarda her hafta, küçük gruplar hâlinde, haftalık Almanca dersine ek olarak 3 saat okuma ve doğru yazma desteği almaktadırlar (Bezirksregierung Münster, 2015).

Almanya'da yine üniversite iş birliği ile okulun ilk dört haftası içerisinde çocukların okuma ve yazmayı öğrenme yeteneklerinin bir test ile belirlemeye yönelik çalışmalar yapan okullar da bulunmaktadır. Desteğe ihtiyacı olan çocuklar için 6 öğrenciden oluşturulan gruplarda programa başlanarak alıştırma ve oyunlar yardımı ile çocukların fonolojik farkındalığı desteklenmektedir. 1. sınıfın sonunda tüm birinci sınıf öğrencileri yine "yazma" testine tabi tutulmaktadır. Desteğe ihtiyacı olan öğrenciler, kişiye özel eğitim materyalleri ile haftada her biri 3 saat olacak şekilde 2. ve 3. sınıflarda küçük gruplar hâlinde teşvik edilmektedir. Uygulanan projenin daha etkili olması için velilerin de desteği ile okuma yarışmaları düzenlenmektedir. Ayrıca alıştırma ve oyunlar yardımı ile çocukların fonolojik farkındalığı desteklenmektedir. Destek programı matematikte temel düzey kazanımları için de geçerlidir. Ayrıca Almanya'da dil bilmeyen yabancı uyruklu öğrenciler "dil destek grupları"nda haftada 10-12 saat eğitim verilmektedir.. Öğrenci sayısı ile ilgili yönetmelikte bir belirleme bulunmamakla birlikte öğrencilerin kısa sürede başarıya ulaşması için 15-18 öğrenciden oluşan küçük gruplar ile ders yapılmaktadır (MEB, 2017).

Avusturya'da tüm sınıf seviyelerinde haftada 12 saate kadar dil destek kursu (Sprachförderkurs, Förderunterricht) verilmektedir. Destek kursuna ihtiyaç duyan öğrencilerin sayısı 8'den fazla ise ayrı bir grup oluşturulmaktadır. Bu kurslar fiziki şartlara ve öğretmenlerin ders programlarına göre okul yönetimince uygun görülen saatlerde uygulanmaktadır. Velinin okula kayıt başvurusu üzerine verilen randevu tarihinde öğrencinin seviyesi okul müdürü, sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni tarafından test edilmekte ve yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin programa katılmasına ihtiyaç bulunup bulunmadığına karar verilmektedir. Dil destek eğitimi sonunda öğrenciler sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmektedir. Ayrıca mülteci öğrencilerin okula intibakındaki ihtiyaçları çerçevesinde Federal Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim danışmanlığı ve psikososyal destek hizmeti verilmesi için "www.schulpsychologie.at/asylsuchende" isimli bir bilgi platformu kurulmuştur (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Avusturya'da Förderunterricht (iyileştirme) matematik dersinde zorlanan öğrenciler için ikinci eğitim yılı itibarıyla eğitimler gerçekleştirilmektedir. Bu program okulun şartlarına ve öğretmenlerin haftalık ders çizelgeleri dikkate alınarak okul yönetimi tarafından uygun görülen saatlerde haftada 6 saat uygulanmaktadır. Sınıf öğretmeni, ders etkinliklerinde öğrencinin durumuna, kanaatine ve öğretmen yapımı testlere göre eğitimin sona ermesine karar verebilmektedir. Öğrencinin programda zorlanması hâlinde, bu durumun nedenlerinin tespiti amacıyla sınıf öğretmeni tarafından yapılan değerlendirmeden sonra okul müdürünün ve velisinin onayı alınmak suretiyle okul psikoloğu öğrenci ile görüşerek okul müdürüne rapor sunmaktadır (MEB, 2017).

Fransa'da öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı konuların tespitinde eğitimcilerin hazırlayıp geliştirdiği bazı dokümanlar kullanılmaktadır. Bu dokümanlarla birlikte 2 ve 5. sınıflara yapılan ulusal düzeyde matematik ve Fransızca test sonuçları ile öğrencilerin sosyal iletişim becerileri ve yeterliliğinin değerlendirildiği portfolyolar da sisteme entegre edilmiştir. Öğretime destek kriterleri; öğrencilerin kişisel öğrenme planı çerçevesinde yürütülmekte olup destek eğitimleri bireye özel, küçük eğitim grubu ve ara sıra da beceri gruplarından oluşmaktadır. Programın hedeflerinin büyük bir kısmını Matematik ve Fransızca konuları oluştururken fen konularına dair hedeflere oldukça az yer verilmektedir (Eurydice, 2012). Destek genelde birkaç hafta sürmekle birlikte öğrencilerin kazanımlardaki gelişim durumlarına göre değişiklik gösterebilmektedir (European Commission, 2012;35).

İngiltere'de dezavantajlı öğrenciler, temel eğitimin sonunda istenilen seviyede İngilizce becerilerine sahip olamadıklarında ayrıca telafi okuma programıyla desteklenmektedirler. Ülkede İngilizce yeterlik hedefleri konuşma-dinleme, okuma ve yazma becerileri olmak üzere üç başarı ölçeğine göre tanımlanmaktadır. Bu ölçekler, belirli yaş aralığındaki (5-14) öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi, beceri ve anlamayı içeren 8 performans düzeyindedir. Ayrıca İngiltere'de okuma becerilerine sahip olamayan ve okuma becerisi edinmekte güçlük çeken öğrenciler için 2016 yılı itibarıyla 8,8 milyar sterlin fazladan harcama yapılmıştır (UK Department for Education, 2015 akt. Eurydice, 2012).

Kuzey İrlanda'da öğrenci yetersizliklerinin erken tespiti ile bunlara gerekli müdahalelerin yapılması ve bireysel eğitimin sınıf ortamında uygulanmasının temel yaklaşım olarak ele alınması, Eğitim Departmanınca hazırlanan bir yönergeyle belirlenmiştir. Ülkede ilave öğretim, ilgili öğretmenlerce yapılmaktadır ancak yönergede sınıf içerisinde eğitim yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmasına rağmen bu öğrenciler normal sınıf ortamından çekilerek farklı küçük gruplarda eğitimlere alınmaktadır. Okullara, en fazla 2-3 yılı aşmayacak sürelerde destek eğitimleri verilmesi önerilirken bu sürenin ortalamasının 13 – 20 hafta arası olması gerektiği belirtilmektedir (Eurydice, 2012). İrlanda, 2011 yılında başlattığı ve 2020 yılına kadar sürmesini planladığı okuma ve yazma becerileri başarısının yükseltilmesi programını uygulamaktadır. Bu program çerçevesinde belirlenen hedefler "*2011-2020 Dönemi Çocuklar ve Gençler Ara-*

*sında Okuma ve Yazmayı Geliştirme Ulusal Stratejisi"*inde yer almaktadır. Burada özellikle odaklanılan mesele zorunlu eğitimin sonunda yapılan sınavlarda ileri matematik dersinden sorumlu olan *öğrencilerin oranı ile beraber PISA ve diğer ulusal sınav*ların sonuçlarından yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerdeki düşük başarı oranıdır. Ulusal Strateji'de yer alan hedeflerden bazıları şöyledir:

- Ulusal Matematik ve İngilizce okuma değerlendirmelerinde 1. Seviye ve altında kalan öğrencilerin oranını, ikinci ve altıncı sınıfta 2020 yılında en az %5 azaltmak.
- 15 yaşındaki öğrencilerin, PISA'nın okuma ve yazma becerileri testinin 1. Seviye veya altındaki başarı oranlarını 2020 yılında yarıya indirmek.
- Öğrencilerden alt dönemin sonundaki matematik sınavı sonuçlarına göre Yüksek Seviye'de olanların oranını 2020 yılında %60 artırmak (Department of Education and Skills, 2011).

Romanya'nın bu konuda ana hedefi; şehir dışı yerleşim alanlarındaki okullarda eğitim gören öğrenciler arasında eşit olmayan eğitim fırsatlarını ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için telafi eğitimleri vermektir. Yunanistan'da ise öğrencilere destek eğitimi, ilkokulda haftada altı saate kadar verilebilmektedir (Eurydice, 2012).

Portekiz ana dili, matematik ve yabancı dil becerilerini kapsayan ve içerisinde çeşitli modeller barındıran Mais Sucesso Escolar adlı bir programla eğitimler vermektedir (European Commission, 2012).

Bulgaristan, ulusal değerlendirmeler sonuçlarına göre düşük seviyede olan ve potansiyel açısından diğer öğrenciler seviyesinde olmayan öğrencilere yönelik "Her Öğrenci Önemlidir" programını uygulamaktadır. Bu ulusal program çerçevesinde öğrenciler, küçük gruplar hâlinde ve ortalama 100 saatlik bir eğitim alabilmektedirler (Eurydice, 2012).

Slovenya'da destek eğitimi bireysel veya küçük gruplar oluşturularak verilmektedir. Bu eğitimler normal sınıflarda verilebildiği gibi, derslerin sona erdiği saatten sonra da yapılmaktadır. Özel destek gerektiren eğitimler uzman pedagoglarca; öğrenciye sadece öğretim desteği sağlanacaksa uzman ve öğretmenlerce verilmektedir (Eurydice, 2012).

Estonya, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânlarının sunulması için onların farklı öğrenme yeteneklerini dikkate almaktadır. Bunu, 2007-2013 yıllarını kapsayan Genel Eğitim Sistemini Geliştirme Planı hedefleri çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Ayrıca ülkede yapılan ulusal testlerin sonuçları, bağımsız araştırma kuruluşlarınca değerlendirilmekte ve kamuoyuna her sene duyurulmaktadır. Estonya'da destek eğitiminde uygulanmakta olan yaklaşımlar; bireyselleştirilmiş programları, destek derslerini, danışmanlıkları, yardım gruplarını ve danışman ebeveynlerini kapsamaktadır (Eurydice, 2012).

Rusya'da Federal Devlet Eğitim Standardı'nın öngördüğü zorunlu ders programında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrencileri desteklemek için ilave dersler uygulamaktadırlar. Ancak bu uygulamaların belirli bir süresi, uygulama zamanı veya formatı bulunmamaktadır (MEB, 2017). Hollanda'da Rusya'da olduğu gibi temel düzey kazanımlar açısından desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için ilave eğitimler yapılmakla birlikte bu eğitimler standart uygulama kurallarına bağlı değildir (MEB, 2017).

İspanya'da öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi hâlinde destek programı yönetmelikler çerçevesinde uygulanmaktadır. Programın içeriği gerek öğretim ve organizasyon gerekse normal sınıflar, esnek grup veya program uyumunu içeren bireysel öğretimi kapsamaktadır. Yönetmelikler, ortaöğretimin ilk evresinde çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılama, farklılıklara özen göstermeyi ve buna dikkat etmeyi öne çıkarmaktadır (Eurydice, 2012).

Finlandiya, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini, açıklarını tespit etme ve desteklemenin erken yapılması konusuna özel önem vermektedir. Düşük başarı ile baş etmede bu yaklaşımı benimsemişlerdir. Kültür ve Eğitim Bakanlığının kurduğu ve yönlendirdiği web sitesi (http://www.lukimat.fi/), ilkokulda matematik alanında oluşan en genel problemlerle ilgili bilgisayar destekli eğitim programları ve yöntemleri sunmaktadır. Bunun yanında yaygın olarak görülen öğrenme problemlerine ilişkin belirli testler de kişilere özel uygulanabilmektedir (Eurydice, 2012).

Malta, ilkokuldaki öğrencilere doğal öğrenme ortamında özel öğretmenler tarafından bireysel okuma becerisi desteği vermektedir. Ayrıca beşten daha küçük gruplara da bu olanağı sağlamaktadır. Destek eğitimleri ve uygulamaları, öğrencilerin sınıf öğretmenlerince verilmemekte sınıflara gelen ve özel destekler sağlayan Okuma ve Matematik Destek Öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Ortaokul seviyesinde Matematik, İngilizce ve ana dildeki temel becerilerini geliştirme programları, bu konuda öğrenme eksikliği ve açığı olan öğrencileri desteklemek, onları akranları ile aynı seviyeye çıkarmak için ortaya konmuştur (Eurydice, 2012).

Düşük performans gösteren öğrencilere yönelik müdahaleler normal sınıflarda müdahale ve sınıf dışında ek müdahaleler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Küçük gruplardaki eğitim diğer bir yaygın yaklaşım olmakla birlikte, hem sınıfın içinde hem de dışında uygulanabilir (Gross, 2007; Eurydice, 2012). OECD, öğrencileri küçük gruplarda çalışmaya teşvik etmekle birlikte, ihtiyaç duydukları zaman öğrencilere ekstra yardım sağlama veya öğretilen ile değerlendirilen arasındaki uyumsuzluğun azaltılması gibi uygulamaların öğrencilerin öğrenme ile ilgili kendi inançlarını ve problem çözme becerilerini geliştirebileceğini önermektedir (OECD, 2016b).

Dünya genelinde öğrenme eksikliklerine yönelik destekleme ve yetiştirme programları genel olarak d**e**ğerlendirildiğinde; geride kalan öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla doğrudan merkezî hükûmet tarafından ulusal bir eylem planı doğrultusunda uygulanan çeşitli projeler olduğu kadar yerel aktörlerce yürü-

tülen çalışmaların da olduğu, bazı ülkelerde ebeveynlerin sürece aktif şekilde katılımına yönelik tedbirler alındığı ve psikososyal desteğin verildiği, öğrenci belirleme sürecinde merkezî test uygulaması yerine çoğunlukla öğretmen değerlendirmesinin esas alındığı görülmektedir. Ayrıca programa alınan öğrenciler için bireysel planlama yapıldığı ve öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre öğretmen yapımı ders materyallerinin kullanıldığı, programlarda çok yüksek oranda dil ve matematik alanları üzerine odaklanıldığı, öğrenme sürecinin dijital çevrimiçi eğitim materyalleriyle desteklendiği, yabancı uyruklu öğrenciler için müstakil dil sınıflarının oluşturulduğu, destek grubu sayılarının genellikle 10 öğrenciyle sınırlandırılarak öğrenciyle birebir çalışma imkânlarının sağlandığı, program ve projelerin genellikle ilkokul seviyesinde gerçekleştirildiği de görülmektedir.

Türkiye'de Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Programları

Türkiye'de örgün eğitimi desteklemek için farklı öğrenme düzeylerini destekleyen, farklı hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan çeşitli yasal düzenleme ve politikalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar genel olarak 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun 6. Maddesinde yer alan "Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar" fıkrasına dayanmaktadır. Türkiye'de yakın dönem eğitim tarihine bakıldığında çeşitli ders veya alanlarda, özellikle ilk okuma yazma alanında, yeterli düzeye erişemeyen öğrenciler için birtakım tedbir mekanizmalarının uygulandığı görülmektedir. 1966 yılında yayınlanan 12201 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan "İlkokullar Yönetmeliği"nde "Mecburî öğrenim çağında olup da okuma yazma bilmeyenler, yaşlarına bakılmaksızın okula alınırlar. Ancak sayıları çok olduğu takdirde açılacak ayrı bir sınıfta ya da kurslarda, özel yönetmeliğine göre yetiştirilirler." hükmü yer almaktadır. 1972 yılında yayınlanan yönetmelikte "Türkçe'den geri olan özellikle birinci sınıf öğrencilerine, bu sınıf programının uygulanabilmesi için gerekli olan Türkçe'yi konuşma yeterliğinin kazandırılmasına öğretim yılı boyunca ağırlık tanınır. Diğer yıllarda da geliştirme için gerekli tedbirler alınır." ifadesiyle geride kalan öğrencilere yönelik tedbir alındığı görülmektedir. 1976 yılında yayınlanan 15759 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan "Temel Eğitim Birinci Kademe (İlkokul) Yönetmeliği"nde de yetersizlikleri görülen öğrencilere yönelik tedbir alınmış ve yönetmelikte "Sınıf seviyesi yönünden çok açık yetersizlikleri veya gerilikleri görülen öğrenciler sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve velilerin birlikte alacakları (seviye grupları ile çalışma, yetiştirme kursları ve benzeri) tedbirlerle yetiştirilirler. Gerektiğinde bu konuda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinden de yararlanılır." hükmüne yer verilmiştir. Bu hüküm 1987, 1992 ve 2003 yılı yönetmeliklerinde de aynı şekilde yer almıştır. Destekleme ve yetiştirme kursları 70'li ve 80'li yıllarda temel düzeyde yetersizlikleri görülen öğrenciler için çoğunlukla öğretim yılının sonunda veya ders bitiminde uygulanması şeklinde hayata geçmektedir. 1996 yılı "İlkokullar Yönetmeliği"nde geride kalan öğrencilere yönelik tedbirlerin ilk iki sınıf seviyesiyle sınırlandırıldığı ve yönetmelikte "Birinci ve ikinci sınıflarda, sınıf seviyesi yönünden herhangi bir konuda çok açık yetersizlikleri ya da gerilikleri görü-

len öğrencilerin, günlük çalışmalara ek olarak yer verilecek olan çalışmalarla yetiştirilmeleri sınıf öğretmenleri ve okul idarelerince birlikte sağlanır." ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

Yönetmeliklerdeki yetiştirme uygulamalarına yönelik atıflar süreç içerisinde Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP), Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) zeminini hazırlamıştır.

Özel eğitim gerektiren tanılanmış öğrenciler için Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) en yaygın bilinen destekleyici uygulamalardır. Bunlar arasında "yabancı öğrenciler için açılan uyum sınıfları" ile eğitim ve öğretimi aksatacak nitelikte olağanüstü durumlarda (deprem, sel vb.) Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 33. maddesi doğrultusunda uygulanan telafi eğitimleri de sayılabilir.

Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kurslar: Ocak 1994 tarihli ve 2398 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kurslar Yönergesi" ile uygulanmaya başlanan Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kurslarda, mecburî öğrenim çağında bulunmalarına rağmen öğrenimlerini çeşitli nedenlerle akranları ile birlikte zamanında yapamamış çocuklar ile gezici, göçer veya mesleğinin gereği olarak ilköğretime sürekli devam edememiş çocukların yetiştirilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2019b). Bu yönerge ile ilköğretim kurumlarında dört hafta süreli yetiştirici ve tamamlayıcı kurs, beş hafta ve daha uzun süreli yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar açılmasına yasal zemin sağlanmıştır. Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslarda eğitim faaliyetleri çevrenin özellikleri, iş ve çalışma saatleri, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları, yaş ve bilgi seviyeleri, ulaşım durumu, velilerin istek ve ihtiyaçları da dikkate alınarak planlanmıştır. Bu eğitimlerin uygulama şekli, okul yönetiminin imkân ve şartlar doğrultusunda planlanarak gerçekleştirilmiştir.

Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kursların uygulanması ile okullaşma ve okula devam oranlarını artırmak ve çeşitli yönlerden özel politika gerektiren öğrencilerin ilköğrenimden yaralanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu uygulamada öğrenciler için ayrı bir program öngörülmediği gibi, ders sınırlaması da söz konusu değildir. Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kurslar Ağustos 2008 tarihli ve 2611 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlarında Yetiştirici Sınıf Açılmasına İlişkin Yönerge"nin 27. maddesiyle yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2008a).

Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP): YSÖP Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) kararı ile 2008 yılı itibarıyla ülke genelinde uygulamaya başlanmıştır. Bu programın amacı, zorunlu öğrenim çağı kapsamında olup öğrenimlerini yaşıtlarıyla birlikte zamanında yapamamış olan 10-14 yaş grubundaki çocuklara, öğrenimlerine akranları ile birlikte devam edebilmelerine imkân verecek yeterlikleri kazandırarak ilköğretime devamlarını sağlamaktır. Uygulanmakta olan ilköğretim programların-

dan hem kapsam hem de zaman açısından daraltılarak tasarlanan YSÖP'te esas olarak okullaşma, okula devam oranlarını artırma kaygılarının ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

YSÖP beş adımlı bir uygulama sürecine sahiptir: Tespit ve kayıt, planlama, okula kazandırma, eğitim programlarının uygulanması, izleme ve değerlendirme. Bu çerçevede, hedef gruptaki çocukların yaş ve eğitim durumları dikkate alınarak dört alt program hazırlanmıştır (ERG, 2011). Bu programlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *YSÖP'te Yer Alan Alt Programlar*

Program	Hedef Grup	Program Süresi (Hafta)
YSÖP 1-3A	10-14 yaş grubundaki okuma yazma bilmeyen çocuklar	8
YSÖP 1-3B	YSÖP 1-3A'yı tamamlayan ya da birinci sınıftan sonra okula devamsız olan ve okuma yazma bilen 10-14 yaş grubundaki çocuklar	8
YSÖP 4-5	YSÖP 1-3B'yi tamamlayan ya da ilköğretimin ilk üç sınıfından sonra okula devamsız 10-14 yaş grubundaki çocuklar	10
YSÖP 6-7	İlköğretimin beşinci sınıftan sonra okula devamsız 14 yaşındaki çocuklar	10

YSÖP zorunlu ve seçmeli dersler ile rehberlik faaliyetlerinden oluşmaktadır. Programdaki kazanımlar temel derslerin müfredatlarından, uygun olanların seçilmesiyle belirlenmiştir (Doğan, Atıcı Arıcan, Ay, Topçu, ve Filiz, 2008). 2008-2010 yılları arasında toplam 15.450 öğrencinin tamamladığı YSÖP (Cinoğlu, Arlantaş, ve Demir, 2013) Ağustos 2018 tarihinde yürürlüğe giren "İYEP Yönergesi"nin 18. maddesi gereğince yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2018).

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK): Destekleme ve yetiştirme kursları süreci Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi'ne göre işletilmektedir (MEB, 2019c). Ayrıca, yönergeye uygun olarak Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl e-kılavuz hazırlanmaktadır. E-kılavuzda eğitim öğretim yılına yönelik uygulama planı ve süre planı, kurs merkezlerinin belirlenmesi, görev almak isteyen öğretmenlerin müracaatlarının alınması, öğrenci müracaatları, kursların genel işleyişi gibi hususlara yer verilmektedir.

Destekleme ve yetiştirme kursları; zorunlu eğitim kapsamındaki öğrenciler için fiziki kapasitesi uygun resmî ve özel ortaokullar ile ortaöğretim okulları tarafından düzenlenmektedir. Kurslara örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrenciler, örgün veya yaygın ortaöğretim ku-

rumlarından mezun olan kursiyerler katılabilmektedir. Mezun öğrenciler için ise halk eğitim merkezlerinde bu tür kurslar açılabilmektedir. Aynı günde, aynı ders 2 saatten fazla işlenememektedir. Kurs dönemlerine göre programlanan kurs saatleri, kurs merkezinin imkânları ölçüsünde her bir kurs günü 2 saatten az, 8 saatten çok olmamak üzere haftanın değişik günlerine dağıtılabilir. Kurslar, öğrenci/kursiyer ve velilerden gelen istek üzerine kurs merkezlerinde belirlenen dersler için açılır. Kurs programına devam edecek öğrenci sayısı 10'dan az 20'den fazla olmayacak şekilde planlanmıştır. Ancak tek sınıflı kurs programlarında sınıf kapasitesi dikkate alınarak öğrenci/kursiyer sayısı 25'e kadar çıkarılabilmektedir (MEB, 2019c)

Uyum Sınıfları: Bugün Türkiye'de 2019 yılı verilerine göre yaklaşık 1 milyonu zorunlu eğitim çağında olan 3,7 milyon civarında Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) sürdürülmektedir. Hâlihazırda resmî okullarda bulunan yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenerek eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları amacıyla 2019/15 sayılı "Yabancılar Öğrencileri İçin Uyum Sınıfları" Genelgesi ile uyum sınıfları açılmıştır. Uyum sınıflarında Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek hedeflenmektedir. Türkçe yeterlik sınavı ile Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz bulunan öğrenciler uyum sınıflarına dâhil edilmektedirler. 3. sınıftan 12. sınıfa kadar açılan bu sınıflarda her sınıf düzeyinde en az 10, en fazla 30 öğrenciden oluşturulmaktadır. Uyum sınıflarında, 24 saati Türkçe dersi olmak üzere toplam 30 saatlik haftalık ders çizelgeleri uygulanmaktadır. (MEB, 2019g).

Türkiye'de öğrenme eksikliklerine yönelik müdahale uygulamalarının tarihsel seyri incelendiğinde genellikle merkezi anlamda mevzuat tasarımından ibaret olduğu, müdahalelerin yerel dinamikler, okul aktörlerinin rollerine yönelik tedbirler öngördüğü ve öğrenme sorununun kaynağına yönelik psikososyal müdahaleler, rehberliğe dayalı detaylar içermediği görülmektedir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

İlkokullarda Yetiştirme programının (İYEP) hedef kitlesi; ilkokulların 3. sınıfına devam eden, özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler olarak belirlenmiştir. Program uygulamadaki öğretim programlarının felsefesi, temel becerileri, öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun şekilde hazırlanmıştır. Başka bir deyişle bu programda ayrıca bir program felsefesi, temel beceri ve öğrenme-öğretme yaklaşımı benimsenmemiştir. Programın 1 ve 2. sınıf düzeyinde öğretim programlarında yer alan kazanımlar arasından seçilerek oluşturulması

ve programda "İYEP'in mevcut öğretim programlarının ve örgün öğretim sisteminin bir alternatifinin olmadığı"nın ve "ayrıca bir felsefe, temel beceri ve öğrenme-öğretme yaklaşımı benimsenmediği" belirtilmiştir.

İYEP'te Türkçe ve matematik derslerinde ilk okuma yazma konusundaki eksikliklerinin giderilmesi, okuduğunu anlama düzeyinin artırılması, matematiksel kavramların anlaşılması ve günlük hayatta kullanılması, derse ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve öz güvenli bir yaklaşım geliştirilmesi gibi, derslerin alanına özgü birtakım amaçlar yer almaktadır. Bunların yanı sıra programda eğitim öğretim süreçlerine yönelik bazı genel amaç ve ilkeler de belirlenmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir (MEB, 2019d);

- İYEP'e dâhil edilecek öğrenciler belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alınır.
- İYEP uygulamalarının öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirilmesi esastır.
- Öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınır.
- Öğrencilere İYEP kapsamında psikososyal destek sağlanır.
- Öğrencilerin program süresince devamları sağlanır.
- Velilerden hiçbir ad altında ücret alınmaz.

İYEP'te Türkçe ve matematikten üçer farklı modül seviyesi bulunduğundan ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ders ve modüllerden programa dahil edildiği düşünüldüğünde programın ilkelerinde belirtildiği üzere "öğrencilerin belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alındığı" söylenebilir. Programa alınan öğrencilerin öğrenme eksikliğine göre bulunduğu modül seviyesine karar verildiği göz önüne alındığında "Program, öğrencinin kazanımlara ulaşması sürecinde öğretmene esneklik sağlar." ilkesinin de programa işlendiği ifade edilebilir. İYEP öğrenci belirleme sürecinde özel eğitim öğrencilerine, hedef kitle içinde yer almamasına rağmen, kapsama alınacak öğrencilere uygulanacak olan Öğrencilerin Belirleme Araçlarının (ÖBA) uygulanması ile programın ilkelerinde açıklandığı gibi "öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirlerin alındığı" söylenebilir. Yine Türkçe ve matematik derslerinin yanında "öğrencilere psikososyal destek sağlanması" programın ilkelerinin uygulamaya yansıması ile açıklanabilir.

İYEP, esas itibariyle 5 ana bileşenden meydana gelmektedir: yasal dayanağı oluşturan mevzuat, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme araçları, online sistem (e-okul) ve öğretim materyalleri.

İYEP'in Yasal Dayanakları**:** İYEP çeşitli yasal dayanaklar çerçevesinde yürütülmektedir. 222 Sayılı Kanun'un 6. addesinde yer alan "yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar" ibaresi, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 33. maddesinde geçen "…ilkokullarda bazı derslerden yetersizliği görülen öğrenciler için

yetiştirme kursu veya programları uygulanır." hükmü İYEP'in yasal zeminini oluşturmaktadır. Yönetmelikte ifade edilen "yetiştirme programı"nın nasıl uygulanacağını belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığınca "İYEP Yönergesi" yayınlanmıştır (MEB, 2018). Bunların yanı sıra programda görev alan öğretmenlere ders ücreti ödenebilmesi için 31.08.2019 tarihinde Resmî Gazete'de 51 Sayılı Karar yayınlanmış ve bu karar "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar"ın 8. maddesine eklenmiştir.

İYEP Öğretim Programının Genel Yapısı: İYEP öğretim programı Türkçe, matematik ve psikososyal destek olmak üzere üç alan üzerine inşa edilmiştir. Türkçe dersinden okuma, yazma ve anlama becerileri ile matematik dersinden doğal sayılar ve dört işlem öğrenme alanından kazanımlarından oluşan toplam 38 kazanımı içermektedir. Program kapsamında bu kazanımlara sahip olmayan öğrencilere haftada 10 saat, toplamda 160 saate kadar ek eğitimler verilmektedir. Programda Türkçe ve matematik derslerinden üçer modül, toplamda 6 modül bulunmaktadır. Her bir modül aşamalılık ilkesine göre basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Öğrenciler hazır bulunuşluk seviyelerine göre sadece Türkçe ve sadece matematik dersini veya her iki dersi birlikte alabilmektedir.

İYEP ilkokul 3. sınıflarına devam eden öğrencilerin, Türkçe ve matematik derslerinden program kapsamına alınan kazanımları edinmesini eş zamanlı olarak psikososyal yönden de desteklenmesini amaçlayan bir programdır (MEB, 2019a). Program, hafta sonlarında, hafta içi ders saatleri dışında, bunların uygun olmaması durumunda okulun şartları ve personel durumu da dikkate alınarak okul yönetimince planlanacak zamanlarda uygulanmaktadır. Program hafta içi günde 2 ders saatini, hafta sonu günde 6 ders saatini, haftada toplam 10 ders saatini geçemez. Bir İYEP öğrenci grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır, bu sayı en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilmektedir (MEB, 2018).

Tablo 3. *İYEP Kazanımlarının Ders, Modül ve Ders Saatlerine Göre Dağılımı*

DERSLER VE MODÜLLER							
		Dinleme İzleme	**Konuşma**	**Okuma**	**Yazma**	**Kazanım Sayısı**	**Ders Saati**
TÜRKÇE	**1.Modül**	2	1	0	0	3	5
	2.Modül	1	0	4	5	10	72
	3.Modül	0	0	2	1	3	19
	TOPLAM	3	1	6	6	16	96
		Doğal Sayılar	**Toplama Çıkarma**	**Çarpma - Bölme**		**Kazanım Sayısı**	**Ders Saati**
MATEMATİK	**1.Modül**	4	6	0		10	24
	2.Modül	3	4	0		7	24
	3.Modül	0	0	5		5	16
	TOPLAM	7	10	5		22	64

Tablo 3'te görüldüğü üzere İYEP Türkçe dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarından 16 kazanım, İYEP matematik doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem öğrenme alanlarından 22 kazanım ile sınırlıdır, programda toplam 38 kazanım yer almaktadır. Ders ve modüllerin ders saati incelendiğinde, Türkçe kazanımları için 96 saat, matematik kazanımları için 64 saat ayrıldığı, programın toplam süresinin 160 saat olduğu görülmektedir (MEB, 2019d). Türkçede en fazla kazanımın 2. modülde olması, ilk okuma yazma kazanımlarından oluşan 2. modül için 160 saatlik toplam sürenin 72 saatinin verilmesi, matematikte modüller ilerledikçe kazanım sayısının azalması dikkat çekmektedir.

Tablo 4. *İYEP Türkçe Dersi Kazanımları*

Türkçe Modülleri ve Modüllerde Yer Alan Kazanımlar	**1. Modül**	T.M1.1. Sözlü yönergeleri uygular. T.M1.2. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.M1.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
	2. Modül	T.M2.1. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. T.M2.2. Harfi tanır ve seslendirir. T.M2.3. Harfleri tekniğine uygun yazar. T.M2.4. Hece ve kelimeleri okur. T.M2.5. Hece ve kelimeler yazar. T.M2.6. Rakamları tekniğine uygun yazar. T.M2.7. Basit ve kısa cümleleri okur. T.M2.8. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. T.M2.9. Kısa metinleri okur. T.M2.10. Yazma çalışmaları yapar.
	3. Modül	T.M3.1. Görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve kelimelerin anlamlarını tahmin eder. T.M3.2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.M3.3. Kısa metinler yazar.

Tablo 4'te İYEP Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde 2. modül seviyesinde yer alan ilk okuma yazma becerisine yönelik kazanımların yoğunlukta olduğu, ilk modülün Türkçe dinleme-izleme kazanımlarından oluştuğu, 3. modülde ise okuma-anlama kazanımlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2019a).

Tablo 5. *İYEP Matematik Dersi Kazanımları*

Matematik Modülleri ve Modüllerde Yer Alan Kazanımlar	**1. Modül**	M.M1.1. Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar. M.M1.2 100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar. M.M1.3. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar. M.M1.4. Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur. M.M1.5. Toplama işleminin anlamını kavrar. M.M1.6.Toplamları 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla toplama işlemini yapar. M.M1.7. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. M.M1.8. Çıkarma işleminin anlamını kavrar. M.M1.9. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar. M.M1.10. Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.
	2. Modül	M.M2.1. Nesne sayısı 100'e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar. M.M2.2. 100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir. M.M2.3. 100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar. M.M2.4. Toplamları 100'e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar. M.M2.5. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. M.M2.6. 100'e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar. M.M2.7. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.
	3. Modül	M.M3.1. Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar. M.M3.2. Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar. M.M3.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer. M.M3.4. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır. M.M3.5. Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini (÷) kullanır.

Tablo 5 incelendiğinde İYEP matematik dersi 1. modülünde doğal sayılar ve toplama işleminden 10 kazanımın, 2. modülünde doğal sayılar ve toplama-çıkarma işlemlerinden 7 kazanımın, son modülde ise çarpma-bölme işlemlerinden 5 kazanımın yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019a).

Psikososyal Destek: İYEP Türkçe ve matematik derslerinin yanı sıra öğrencilerin eğitsel, sosyal, duygusal yönlerden desteklenmesini ve programın kapsayıcı bir pedagojik yaklaşımla uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Psikososyal destek hizmetleri kapsamında genel olarak önleyici ve güçlendirici olmak üzere iki tür çalışma yapılmaktadır. Önleyici etkinlikler; olaydan önce bireylerin olaya karşı hazır bulunuşluk düzeylerini artırmaya yönelik, baş etme becerilerini geliştirici, olayın bireyler üzerinde oluşturabileceği zararı azaltmayı hedefleyen etkinliklerdir. Güçlendirici etkinlikler ise; kişilerin duygularını ifade etmelerini, travmatik olay sonrası oluşabilecek stres tepkilerini anlamlandırmalarını, normalleştirmelerini, olumlu başa çıkma yöntemlerini kullanmalarını sağlamaya yönelik oluşturulan etkinliklerdir (MEB, 2019e).

İYEP kapsamında yapılan psikososyal destek hizmetleri daha çok güçlendirici çalışmaları içermektedir. Okul rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan önleyici ve geliştirici rehberlik hizmetleriyle bütünleşen bu çalışmalar, öğrencilerin özellikle akademik alanda yaşadıkları psikososyal nitelikteki zorluklarını tanıma ve bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin uygulayacakları çalışmaları süreç ve içerik olarak tanıtmak amacı taşımaktadırlar. Bu çerçevede İYEP Psikososyal Destek Rehberinde "Kontrol Listesi" yardımıyla öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmış ve belirlenen sorunlara yönelik öneriler verilmiştir. Programın uygulandığı okullarda rehberlik öğretmenin bulunmama ihtimalinden hareketle rehber içerisinde alan uzmanlığı gerektiren testlere yer verilmediği görülmektedir

Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı: İYEP kapsamında Bakanlıkça hazırlanan iki farklı merkezi ölçme ve değerlendirme aracı kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin programa ihtiyacı olup olmadığını, ihtiyacı varsa hangi derslerden ve hangi modüllerden eğitim alması gerektiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (İYEP Öğrenci Belirleme Aracı [ÖBA]). ÖBA, programı alması gereken öğrencileri belirlemek için her yıl eğitim öğretim yılının başında uygulanan, programda yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmış, Türkçe dersinden 15 ve matematik dersinden 31 açık uçlu sorundan oluşan ölçme aracıdır. Bu ölçme aracının öğretmen tarafından standart ve objektif şekilde puanlanması için derecelendirilmiş puanlama anahtarlarını içeren Öğretmen Yönergeleri Formu (ÖYF) kullanılmaktadır. Öğretmenler ÖBA'daki soruları ÖYF'de yar alan derecelendirilmiş puanlama anahtarlarına göre değerlendirmektedir. Program sonunda öğrencinin ulaştığı erişiyi belirlemek ve programın etkisini değerlendirmek için programa alınan öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) uygulanmaktadır. ÖDA'lar ÖBA'lar ile eş değer ölçme araçlarıdır. ÖBA'larda olduğu gibi, ÖDA'lar da ÖYF ile standart ve objektif şekilde değerlendirilmektedir (MEB, 2019d).

İYEP'te Online sistem (İYEP e-Okul Modülü): İYEP'te öğrencilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretmen görevlendirilmesi

gibi işlemler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri ekranı üzerinden yapılmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinin ÖBA sorularına verdiği her bir cevap öğretmenler tarafından sisteme girilmekte, öğrencilerin hangi dersten ve hangi modülden ek bir eğitime ihtiyaç duyduğu sistem tarafından belirlenmektedir. Program sonunda aynı işlem, ÖDA için de yapılmakta; öğrencilerin gelişim durumu belirlenmektedir. İYEP öğrenci grupları bu sistem üzerinden okul komisyonu kararına göre oluşturulmakta, okul yöneticisi tarafından bu gruplara yine sistem üzerinden öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Bu sayede her bir öğrencinin programın başında ne düzeyde olduğu, programın sonunda ne düzeyde gelişim gösterdiği, kaç öğrencinin programa alındığı, programın etki düzeyi, kaç öğretmenin görev aldığı merkezi düzeyde izlenebilmektedir.

İYEP Kapsamında Geliştirilen Materyal ve Dokümanlar: Program ile birlikte öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için şu materyal ve dokümanlar geliştirilmiştir:

1) Türkçe Etkinlik Kitabı,

2) Türkçe Kılavuz Kitap,

3) Matematik Etkinlik Kitabı,

4) e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi,

5) Uygulama Kılavuzu,

6) Psikososyal Destek Rehberi.

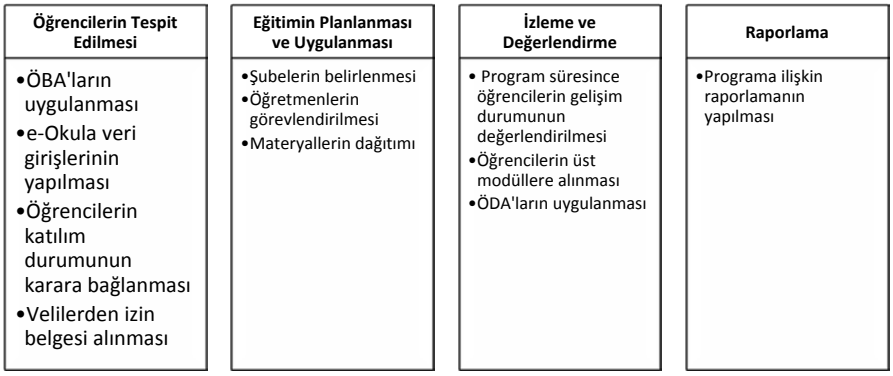
Türkçe ve Matematik Etkinlik Kitapları kazanım, modül ve açıklamalar doğrultusunda, dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak çeşitli örnek, alıştırma ve etkinlikleri içermektedir. Türkçe Etkinlik Kılavuz kitabı öğrencilere yönelik etkinlik kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak açıklamaları kapsamaktadır. e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi, ÖBA ve ÖDA veri girişi ile öğrencilerin programa ilişkin işlemlerin nasıl yapılacağı hakkında bilgi vermek için hazırlanmıştır. İYEP Uygulama Kılavuzu; yönerge ve programı içeren, uygulamaya dair daha detaylı ve kapsamlı bilgilerin yer aldığı dokümandır. Psikososyal Destek Rehberi ise program kapsamına alına öğrencilerin özellikle akademik alanda yaşadıkları psikososyal nitelikteki zorluklarını tanıma ve bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin uygulayacakları çalışmaları süreç ve içerik olarak tanıtmak amacı taşımaktadır (MEB, 2019d).

İYEP Uygulama Süreci: İYEP'te süreç tüm ilkokullarda eğitim öğretim yılı başında yapılan öğretmenler kurulu toplantısında İYEP okul komisyonunun kurulmasıyla başlamaktadır. İYEP komisyonu, ekim ayında 3. sınıf öğrencilerine ÖBA'ların uygulanıp verilerin e-Okul'a girilmesi ve programa ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesiyle etkin olarak çalışmaya başlamaktadır. Komisyonun öğrencilerin programa katılım durumunun belirlenmesi, programdan öğrenci çıkarılabilmesi veya programa öğrenci eklenebilmesi, şube ve öğretmenlerin belirlenmesi gibi yetkilerinin olduğu düşünül-

düğünde programın yürütülmesinde birinci dereceden etkili olduğu söylenebilir. Yönergeye göre okul yöneticisinin "programın etkili ve sağlıklı şekilde yürütülmesinden birinci derece sorumlu" belirtilse de yöneticinin komisyonca belirlenen şube, öğrenci ve öğretmenlerin e-Okul'a tanımlamakla akredite edildiği görülmektedir.

Öğrenci ve şube belirleme ve öğretmen görevlendirme süreçlerinin tamamlanmasının ardından Ekim ayının üçüncü haftası itibariyle yaş grubunun, hedef kitlenin öğrenme özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olan İYEP öğrenci ve öğretmen materyallerinin dağıtımı gerçekleştirilmekte ve eğitimler haftada 10 saati toplamda ise 160 saati aşmayacak şekilde planlanıp uygulanmaktadır. Eğitimlerde gelişim durumuna göre öğrenciler görevli öğretmenin kararıyla üst modüle tanımlanmaktadırlar. ÖBA ile belirlenen ve öğretmen tanımı yapılarak programı alan tüm öğrencilere mayıs ayında son test olan ÖDA uygulanmakta, öğrencilerin ulaştığı erişi bu son testle belirlenmektedir. Okulda gerçekleştirilen çalışmalar komisyonca İYEP yıl sonu raporunun hazırlanması ile sona ermektedir. Tablo 6'da uygulama süreci bir akış şeması ile özetlenmiştir.

Tablo 6. *İYEP'te Uygulama Akış Şeması*



Pilot Uygulama ve Yaygınlaştırma: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından UNICEF iş birliğinde geliştirilen İYEP'in, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ağrı, Ankara (Altındağ, Haymana, Mamak, Sincan) Bingöl, Edirne, Hatay, İstanbul (Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Esenyurt, Kartal, Pendik, Silivri, Sultanbeyli) Konya, Mardin, Ordu, Siirt, Sivas, Şanlıurfa olmak üzere toplam 12 ilde 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamındaki öğrencilerinin toplam sayısı 511.985, okul sayısı 4403'tür. Pilotlama sü-

recine dâhil olan öğrenci sayılarına bakıldığında Türkiye genelinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin % 22'si ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Pilotlama sürecinde İYEP kapsamına alınacak öğrencilerin belirlendiği Öğrenci Belirleme Araçları (ÖBA) sonucunda hem Türkçe hem matematik programına dâhil olan öğrenci sayısı 40.701; programa dâhil olup sadece Türkçe dersini alacak öğrenci sayısı 13.860, sadece matematik dersini alması gereken öğrenci sayısı 32.445 olmuştur. Öğrenci Belirleme Araçları sonucunda programa dâhil olan toplam öğrenci sayısı 87.006'dır. Gerekli yasal zemin oluşmadığı için program için ek ders ücreti ödenememiş, programı verecek öğretmenler gönüllü olarak görev almışlardır. Bu çerçevede 5.329 öğretmen görev almış; 40.785 öğrenciye program uygulanabilmiştir. Programın sonunda program uygulanan öğrencilerin % 87,59'u Matematik dersinde, % 79,41'i Türkçe dersinde başarı sağlamışlardır.

2018- 2019 eğitim öğretim yılında ise ülke genelinde ilkokul 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmış ve İYEP kapsamında görev alan öğretmenlere ücret ödenmesi konusunda yasal zemin de hazırlanmıştır. Bu öğretim yılında 3 ve 4. sınıf öğrenci sayısı toplam 2.386.360'tır. 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin %93'üne, yani 2.219.315 öğrenciye Öğrenci Belirleme Araçları (ÖBA) uygulanmıştır. ÖBA sonucunda 431,493 öğrencinin İYEP desteği alması önerilmiş, 302.097'si İYEP'te eğitim almaya başlamıştır. 81,916 öğrenci, komisyon kararı, veli izni alınamaması gibi nedenlerle programdan çıkarılmış, 47,480 öğrenci ise sınıf ve öğretmen tanımı olmaması gibi nedenlerle programa alınamamıştır. Bu öğrencilerin %89,77'si Öğrenci Değerlendirme Aracı ÖDA sonucunda İYEP'i başarı ile tamamlamıştır.

Öğrenci belirleme, izleme ve değerlendirme süreci yönlerinden merkezî bir yapıya sahip olan İYEP'te pilot uygulama ile 2018-2019 genel uygulama sonuçları karşılaştırıldığında bilhassa Türkçe başarı oranları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu fark pilot uygulamanın yarı dönemle sınırlı tutulması ve bu sürenin Türkçe kazanımları için yeterli olmamasından kaynaklanmış olabilir. Programın genel yapısı ve işleyişi incelendiğinde okullar arasında ölçme araçlarıyla standart bir belirleme sürecinin bulunması, il-ilçe-okul düzeyinde öğrenci belirleme ve değerlendirme sürecinin merkezi olarak izlenebilmesi, her öğrenci için ulaşılan erişinin izlenebilmesi programın en güçlü yönleri arasında yer almaktadır. İYEP'te öğrencilerin öğrenme eksiklerinin psikososyal nedenlerden kaynaklanmış olabileceği öngörülmüş, psikososyal destek programın üç önemli bileşenden biri olarak konumlandırılmıştır. Tarihsel seyir açısında müdahale uygulamalarında göz ardı edilen, uluslararası uygulamalarda dikkate çarpan psikososyal desteğin, içerik olarak yeterli düzeyde olmasa da, programın özgün ve değerli bir yönü olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, dünyada ve Türkiye'de geliştirilen müdahale programlarının tespit edilmesi, Türkiye'de İYEP'in uygulamaya konulma gerekçelerinin belirlenmesi,

İYEP'in özellikleri ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için alanyazına bilgi birikimi sunulması hedeflenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda İYEP'in öğrencilere temel düzey kazanımları edindirmeyi hedeflediği, uluslararası araştırmalarda okullar ve bölgeler arası başarı farklarına sahip olan Türkiye'nin durumundan hareketle İYEP'e ihtiyaç duyulduğu, uluslararası alanda İYEP'e benzer proje, program, düzenleme, uygulama ve politikaların hayata geçirildiği görülmüştür. Türkiye'de, hedef aldığı kitle yönünden farklılık gösterse de örgün eğitimi desteklemeyi hedefleyen, İYEP'le birlikte çeşitli programların da uygulandığı ortaya konmuştur.

Temel düzeyde yeterlilikler bakımından düşük performans gösteren öğrenci sayısının azaltılması sadece kendi başına bir amaç değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel performansını iyileştirmenin etkili bir yoludur (OECD, 2016a). Okullar ve bölgeler arası başarı farkları önemli düzeyde bulunan Türkiye'de İYEP gibi destekleme ve yetiştirme programlarına ihtiyaç duyulduğu aşikardır. 2010'lu yıllardan bu yana yaşanan yoğun göçler sonucunda zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 1 milyon öğrenciye ev sahipliği yapan Türkiye'de okullar ve bölgeler arası başarı farklarının en aza indirilmesi, Türkçe ve matematik temel düzey kazanımlarının edinilerek ulusal ve uluslararası platformlarda durumun iyileştirilmesi, her birey için erişilebilir eğitim hizmeti sağlanması hedefleriyle temel eğitim düzeyinde 2018 yılı itibarıyla yeni bir müdahale programı olan İYEP hayata geçirilmiştir. Bu program öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının erken sınıflarda ortaya çıkarılması ve bu öğrencilere erken yaşlarda öğrenme desteği sağlanarak geride kalma risklerinin azaltılması için önemli bir girişim olarak görülmektedir. İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi ve sunduğu öğretim materyalleri ile okuma becerileri ve matematik okuryazarlığının geliştirilmesi ve psikososyal destek ayağı ile temel eğitim alanında uzun dönemli ve kalıcı etki oluşturma potansiyeline sahip ulusal bir model olarak tanımlanmıştır (TEDMEM, 2019).

Programdan istifade eden öğrenci sayıları ile uygulama sonuçlarına bakıldığında ve ayrıca uluslararası benzer programlar incelendiğinde tüm diğer uygulamaya dönük programlarda olduğu gibi İYEP için de kapsayıcılık ve uygulamaya ilişkin esaslar konusunda güçlü yönlerin yanı sıra iyileştirmeye ve geliştirmeye açık yönlerin de olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeye dayalı olarak bu durum şu şekilde açıklanabilir:

İYEP'te öğrenci belirleme süreci uluslararası uygulamalardan farklı bir özgünlüğe sahiptir. Amerika'da otuzdan fazla eyalette 3. sınıf itibariyle "Önce Okuma" fonunun kullanılması (Güçlü ve Bayrakçı, 2004), Almanya'da farklı eyalet, şehir ve okullar bazında farklı yetiştirme programları uygulanması (Duden Institute, 2019), Avusturya'da tüm sınıf seviyelerinde haftada 12 saate kadar dil destek kursu (Sprachförderkurs, Förderunterricht) verilmesi (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019) gibi çeşitli uluslararası uygulamalar incelendiğinde, merkezi yönlendirmenin olduğu ülkelerde bile, öğrencilere verilecek eğitim desteğinin yapılıp

yapılmayacağının veya türünün genelde sınıf öğretmeninin kararına bağlı olduğunu vurgulamak gerekir. İYEP'te öğrenci belirleme ve değerlendirme sürecinin standart ve objektif araçlarla gerçekleştirildiği, on-line bir modül üzerinden takip edildiği, her bir öğrencinin gelişim durumunun anlık izlenebildiği düşünüldüğünde programın sistematik bir ölçme-değerlendirme sürecinin olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci sayısı birçok Avrupa ülkesinden yüksek olan Türkiye'de her yıl 3. sınıfta öğrenim gören 1 milyonun üzerindeki öğrenciye ÖBA ve ÖDA uygulandığı düşünüldüğünde, her bir öğrenci ve her bir madde için veri girişi yapmanın sürdürülebilirliği ve ekonomisi üzerinde düşünmek gerekecektir.

İYEP'te süreç, öğrencilerin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar kesin kurallara bağlıdır ve komisyonlar marifetiyle işletilmektedir. Öğrenciler merkezden belirlenen standart araçlarla kendi sınıf öğretmenleri aracılığı ile belirlenmekte ve değerlendirilmektedir. Ölçme hatalarından kaynaklanabilecek yanlış tespitlere karşı komisyon kararıyla öğrencinin programa dâhil edilmesi, programdan çıkarılabilmesi, öğrencinin modül seviyesinin değiştirilebilmesi, modüller arası geçişlerde öğretmenin inisiyatifini ve takdirini esas alması gibi yönlerden esnek bir tasarıma sahiptir. Bu esneklik uygulama açısından kolaylık sağlamakta, "uygulayıcıya güven" esasını merkeze almaktadır. Diğer taraftan 2018-2019 öğretim yılında programa dahil edilen 129.396 (%29,9) öğrencinin çeşitli nedenlerle programdan çıkarıldığı göz önüne alındığında bu durumun programın etkililiğini ve sürdürülebilirliğini azaltacak bir durum olarak ortaya çıkma potansiyelini de içerisinde barındırması sebebiyle olası riskler üzerinde durulmalıdır. İYEP'te öğretmenlerin görevleri arasında yer verilen veli ile işbirliği güçlü bir uygulama olarak karşımıza çıkmamaktadır. Almanya'da ailelere ilk yıllardan itibaren destek sağlanmaktadır (Bezirksregierung Münster, 2015). Benzer şekilde İYEP'te programlara alınan öğrencilerin demografik özellikleri düşünüldüğünde ebeveynlerin sürece aktif bir biçimde dâhil edilmesi programın etkisi bakımından önemli bir girişim olacaktır.

Programa dâhil olan öğrencilere yönelik olarak psikososyal destek çalışmalarının gerçekleştirilmesi programın hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir. Öğrenmenin önündeki sınırlılıkların belirlenerek çözümüne yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Türkçe ve matematik dersleri ile eşgüdümlü olarak psikososyal destek verilmesi İYEP'in güçlü noktalarından biridir. Ancak hazırlanan psikososyal destek rehberi incelendiğinde, önerilen eylemlerin sınıf öğretmenlerinden eğitim süreçleri devam ederken de beklenen eylemler olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2019). Bu yönüyle programın uygulama gücünü arttıran psikososyal destek çalışmaları ile iyileştirilmesinin gerekliliği açıktır.

İYEP sürecinin sağlıklı ve dengeli yürütülebilmesi öğretmenlerin motivasyonuna ve bu Program'a olan güvenine bağlıdır. Bununla birlikte İYEP'teki öğretmenler için diğer yetiştirme ve destekleme programlarındakine benzer uygulamalarla motivasyonun artırılması beklenmektedir. Artırımlı ek ders ücreti ödenmesi veya hizmet puanı

eklenmesi öğretmenler tarafından beklenmekle birlikte konuya ilişkin mevzuat işlemlerinin ivedilikle sonuca bağlanması sınıf öğretmenlerince negatif ayrımcılık algılamalarının ve İYEP'te görev almalarının önündeki olumsuz engeli kaldıracaktır.–

İYEP işleyişi yönüyle sistematik, bileşenleri yönüyle bütüncül bir yapıya sahiptir. Bileşenler bazında ölçme araçlarının hazırlanması ve materyallerin baskısı gibi farklı birimlere dağılması gereken görevleri programın hazırlık sürecinin başından bu yana Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yürütmüştür. Sürecin sürdürülebilirliği ve işlerliği açısından Millî Eğitim Bakanlığı birimlerinin daha aktif rol oynaması gerekmektedir. Materyallerin baskısının yapılıp dağıtımı, ölçme araçlarının (ÖBA ve ÖDA) hazırlanması, İl Ölçme Merkezlerince il düzeyinde süreçlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi programın kalıcılığını, daha hızlı sonuca ulaşılmasını, verimliliğini ve dahası illerin öz değerlendirmelerini izleme süreçlerini yapılandırabilmelerini sağlayacaktır.

İYEP'in farklı yasal dayanakları bulunmakla birlikte temelde 222 Sayılı İlköğretim Kanunu'nun 6. Maddesine dayanmaktadır ve bu maddeye göre "yetiştirici ve tamamlayıcı kurs ve sınıflar" mecburidir. Ancak aslında öğrencinin eğitim hayatını bütünüyle etkileyebilecek bir sonuç doğurabilme ihtimali olmasına ve ölçmeden kaynaklı bir hata bulunmamasına rağmen ÖBA ile belirlenen öğrenciler komisyon kararı veya veli izni gerekçesi olmadığı gerekçesiyle program dışına çıkarılmaktadır ve bu sayı göz ardı edilemez düzeydedir. Taşıma merkezli okullarda öğrencilere ekstra eğitim süresi ayrılamaması gibi imkânsızlıklar nedeniyle İYEP uygulanamamaktadır. Bu dezavantajlı durumlarla ilgili hem mevzuata dayalı hem de uygulama bağlamındaki tedbirlerin alınması elzemdir.

OECD raporlarından elde edilen bulgular, hem eğitim kaynaklarını hem de öğrencileri okullara daha eşit şekilde dağıtan sistemlerin, daha iyi performans gösteren öğrencilere zarar vermeden düşük performans gösterenlere fayda sağlayabileceğini göstermektedir (OECD, 2016c). Dezavantajlı okullara kaynakların sağlanmasında pozitif ayrımcılık yapılabilmesine imkân sağlayan mekanizmalara ihtiyaç bulunmaktadır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında çalışmaları devam eden okul bazlı bütçe uygulamaları, okul profili ve ölçme değerlendirme sisteminde yapılacak revizyonlar bu anlamda hayati öneme sahiptir.

Temel dil becerileri ve aritmetik becerileri alanında diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'deki öğrenciler için de öğrenme krizlerini ortadan kaldırmaya yönelik bir program olan İYEP'in güçlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmaların hem akademik hem de bürokratik çerçevelerde yapılması öğrenmeyi öğrenme ve destekleme anlayışının erken yaşlardan itibaren kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitimde Vizyonu Belgesi'nde yer alan "Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılarak Okulların Niteliği Artırılacak" hedefiyle doğrudan bağlantılı olan İYEP'in diğer sınıflar düzeyindeki uygulamalarla ilişkilendirilmesi de büyük önem arz edecektir.

Sonuç olarak farklı öğrenme düzeylerdeki öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki tüm öğrenciler için öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerinin arttırılmasına; İYEP'ten destek alan sığınmacı, göçmen, geçici koruma altındaki çocuklar için programın yeniden gözden geçirilmesine; daha da önemlisi okuma, okuduğunu anlama ve temel matematik becerilerinin ilkokulun ilk iki yılında öğrenciler tarafından yeterli düzeyde edinimini sağlamak amacıyla program kapsamının genişletilmesine yönelik bundan sonra yapılacak inceleme veya araştırmalar teori ile uygulamanın ayrılmaz bütünlüğünü destekleyecek ve temel eğitim düzeyinde doğru adımlar atılmasında yol gösterici olacaktır.

Kaynakça

Bezirksregierung Münster. (2015). *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen.* 10.10.2019 tarihinde https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_lernen.pdf adresinden alınmıştır.

Bundesministerium für Bildung, *Wissenschaft und Forschung*. (2019). 17.09.2019 tarihinde http://www.schulpsychologie.at/psychologische-gesundheitsfoerderung/integration-von-fluechtlingskindern/ adresinden alınmıştır.

Cinoğlu, M. Arslantaş. H. İ. ve Demir. M. (2013). Yetiştirici Sınıf Öğretim Programının (YSÖP) Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 29-47.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. ve Rochex, J. Y. (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: ENS Editions.

Department of Education and Skills. (2011). *Literacy And Numeracy For Learning And Life: The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020.* Dublin: Department of Education and Skills.

Doğan, N., Atıcı Arıcan, H., Ay, M., Topçu, K. ve Filiz, Z. Ö. (2008). *Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı Öğretmen El Kitabı.* Ankara: MEB.

Duden Institute. (2019). *Rechenschwäche und Lese-Rechtschreibschwäche überwinden, Integrative Lerntherapie bei Dyskalkulie und Lese-Rechtschreib-Schwäche LRS in Düsseldorf*. 21.8.2019 tarihinde https://www.duden-institute.de/Duesseldorf/7291_Willkommen.htm adresinden alınmıştır.

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler.* World Bank: USA.

ERG. (2011). *Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı Ara Dönem Gözden Geçirme Raporu.* Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.

European Commission. (2012). *Key Data on Education in Europe.* Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice. (2012). *Avrupa'da Okullarda Temel Yeterlikle Geliştirme: Politik Fırsatlar ve Zorluklar.*. Avrupa'da Okullarda Temel Yeterlikler Geliştirme. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gross, J. (2007). Supporting children with gaps in their mathematical understanding: the impact of the National Numeracy Strategy (NNS) on children who find mathematics difficult. *Educational and Child Psychology, 24*(2), 146-156.

Güçlü, N., ve Bayrakçı, B. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 51-64.

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gür, B. S., Çelik, Z., ve Özoğlu, M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. Journal of Education Policy, 27(1), 1–21.

Gür, B.S., ve Çelik. Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler.* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Ankara.

Innovation, OECD Publishing, Paris.Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Geçici Koruma: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler.* 11.08.2019 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden alınmıştır.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu.* Ankara.

MEB. (2008a). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlarında Yetiştirici Sınıf Açılmasına İlişkin Yönerge* 26.07.2019 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/719.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2008b). *Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı Yönerge ve Uygulama Kılavuzu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2017). Ab ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün talebi üzerine Viyana, Moskova, Berlin Essen, Münster, Frankfurt, Köln, Düsseldorf, Hannover, Karlsruhe, Nürnberg, Münih Eğitim Müşavir/Ataşeliklerince yazılan 17.02.2017 tarih ve 2111430 sayılı cevabi resmî yazısı eki.

MEB. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi.* 10.12.2018 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2019a). *İlkokullarda Yetiştirme Programı.* 20.10.2019 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2019b). *Millî Eğitim Bakanlığı Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıflar ve Kurslar Yönergesi. 06.08.2019 tarihinde meb.gov.tr*: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/269.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2019c). *Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi.* 01.10.2019 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/29093533_MEB_DYK_Yonergesi_29.08.2019.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2019d). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu.* 10.11.2019 tarihinde tegm.meb.gov.tr: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2019e). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi.* Ankara: MEB.

MEB. (2019f). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.* Ankara: MEB.

MEB. (2019g). *Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi.* 09.11.2019 tarihinde meb.gov.tr: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf adresinden alınmıştır.

OECD. (2016a). *PISA Low-Performing Students: Why They Fall Behind And How To Help Them Succeed.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2016b), *Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All,* Paris: OECD Publishing.

OECD (2016c), Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed Paris: OECD Publishing.

Report, W. D. (2016). *Learning to Realize Education's Promise.* USA: World Bank Group.

Sardelic, J. (2016). Reading Too Much or Too Little into the Matter? Latent Limits and Potentials of EU Freedom of Movement. R. Bauböck içinde, *Debating European Citizenship* (s. 139-143). Springer Open.

Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., ve Freitag, M. (2010). Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy. *European Union Politics, 11*(1), 29-59.

Taş, U. E., Arıcı , Ö., Ozarkan, H.B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

TEDMEM. (2019). *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi - 5).* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

The World Bank. (2018). *World Development Report 2018.* Washington. USA.

UK Department for Education. (2015). *Reading: the next steps.* 09.08.2019 tarihinde https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/409409/Reading_the_next_steps.pdf adresinden alınmıştır.

United Nations. (2018). *The Sustainable Development Goals Report.* New York. USA.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (883-901)

ALMANYA'DA İLKOKUL SİSTEMİ

DERLEME MAKALESİ

İrfan BAŞKURT[1]

1 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, irfanbaskurt54@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0690-816X.

Geliş Tarihi: 19.07.2019 **Kabul Tarihi:** 11.12.2019

Öz: Bu makalede ilkokul eğitiminin Alman eğitim sistemi içerisindeki yeri konu edilmektedir. Çalışma ile ilkokul sisteminin işleyişi, kaynaklık etme itibarıyla ilkokul öncesi ve sonrası eğitim kurumlarıyla olan ilişkiler ve öğretim programlarının yapısı gibi hususların Türk eğitim dünyasına sunulması amaçlanmaktadır. Eser, giriş kısmı hariç iki bölümden meydana gelmektedir. Alman eğitim sisteminin temel yapısı ve işleyişi giriş, Alman eğitim sistemi, okulların misyon ve karakteri, ebeveyn-okul ilişkisi, öğrenci taşıma ve sınıf dışı eğitim gibi hususlar birinci, Almanya'da ilkokul, ilkokula başlama yaşı ve sınıf öğretmeni ilkesi, öğretim programı ve eğitim düzeylerinden birbirine geçişler gibi hususlar ikinci bölümde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanya'da ilkokul, okulların misyonu, sınıf öğretmeni, ebeveyn-okul ilişkisi.

THE PRIMARY SCHOOL SYSTEM IN GERMANY

Abstract:

This article focuses on the place of primary school education in the German educational system. The aim of the study is to present the issues like the functioning of the German primary school system, relations with the educational institutions before and after primary education and the structure of the curriculum to the Turkish educational system. The study comprises of two sections except for the introduction. The introduction reveals the basic structure and functioning of the education system; the first section clarifies the German education system, the mission and character of the schools, parent-school relationship, student transport and extracurricular education, and the second section discusses the primary school in Germany, the age of starting primary school and classroom teacher principle, curriculum and the transitions between levels.

Key Words: Primary education in German, mission of schools, classroom teacher, parent-school relationship.

Giriş

Federal Almanya Cumhuriyeti, demokratik ve sosyal bir devlettir. Devlet yetkileri, yasama ve yürütme, federasyon ve mevcut 16 eyalet arasında bölünmüştür. Her eyaletin çerçevesi Federal Anayasa ile çizilmiş eğitim sistemleri bulunmaktadır. Federal düzenin özellikle eğitim, bilim ve kültür alanlarında devam etmesini hedefleyen Temel Yasanın 7/1 (Verfassung des Landes Baden-Württemberg, 1953; Eurydice, 2016; Eurydice, 2017) ve eyalet anayasalarının ilgili maddelerine göre eğitim ve öğretimin yönetim ve denetimi, federal devletin kontrolü altındadır. Ancak eyaletler eğitim, bilim, kültür, sanat, inanç, meslek seçimi ve eğitim yerlerinin tespiti gibi hususlarda politikalar belirleme ve uygulama özgürlüğüne sahiptirler (Eurydice, 2016, 24). Yeterli derecede farklılaştırılmış eğitim muhteviyatı ile dersler için hedef ve içerik belirlenmesi, okul planlarının geliştirilmesi, öğretim kadrolarının seçimi, eyaletlerin eğitimle ilgili görevleri arasındadır. Okul yasalarının belirlediği eğitim hedefleri, eyalet kültür bakanlıklarının sorumlu olduğu müfredat ile kayıt altına alınmıştır (Eurydice, 2012, 37; Eurydice, 2016, 50).

Eğitim-öğretimle ilgili kontrol ve denetiminin federal devletin elinde olması, okullarda alınan kararların bütün öğrencilerin bireysel yaşamları için hayati önem taşıması, statü, gelir, sağlık, yaşam memnuniyeti ve mutluluk açısından gelecekteki beklentilerini yakından ilgilendirmesi gibi gerekçelere dayandırılmaktadır. Dolayısıyla

devletin okul sistemi üzerinde yetki sahibi olması, devletin eğitim misyonunun, çocuk ve ergenlerin temel haklarının geliştirilmesi gibi anayasal şartlara uygun olarak yerine getirilip getirilmediğinin denetlenmesi görevi anlamına gelmektedir. Bu çerçevede Federal Anayasanın, devletin vatandaşlarına karşı taşıdığı sorumluluk temelinde en yüksek eğitim hedeflerinin belirlenmesi için kaynaklık ettiğini söylemek mümkündür (Pant, 2016, 7).

Eğitim, bilim ve kültürel egemenliğin eyaletler tarafından kullanılması ve konuyla ilgili politikaların belirlenmesinde sorumluluk sahibi olmaları, okul sistemleri, öğretim programları ve alana dair uygulamaların eyaletten eyalete değişkenlik göstermesine sebep olmaktadır. Ancak bu durum tarihi, coğrafi, kültürel ve sosyopolitik koşullar ile eğitim ve kültür alanında çeşitlilik ve rekabet unsuru olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle güçlerin ayrılması, ideolojik ve sosyal çeşitlilik, rekabet ve yakınlık garantisi temeline dayanan bu yapı, eyaletlere coğrafi, sosyokültürel ve tarihi özelliklerin gerektirdiği uygulamaları yerine getirebilecek adil bir okul ve ders yelpazesinin sürdürülmesini mümkün kılmaktadır (Eurydice, 2016, 11-15).

Alman eğitim sisteminde eyaletler arasında farklılık ve değişkenlik bulunmakla birlikte, ilk, alt orta ve üst orta eğitim sisteminde birbirine yakınlık ve tutarlılıklar bulunmaktadır. Bunun sebebi, eyaletlerin 1948 yılında kurulan ve eyalet eğitim ve kültür bakanlıkları bünyesinde bulunan Bakanlıklar arası Kültür Konferansı (KMK)* ile işbirliği ve eşgüdüm halinde çalışmalarıdır. Zira söz konusu konferans, özellikle 1945 yılından itibaren eğitimle ilgili eyaletler arasında artan farklılık ve dağınıklıkların giderilmesi, yükseköğretim ve kültür işleri alanlarındaki işbirliğinin koordine edilmesi, ortak temellere dayalı, etkin ve karşılaştırılabilir bir eğitim sisteminin inşası, zamanın ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak ortak politikaların geliştirilmesi için çalışmalar yapmakta, kılavuz ilkeler belirlemektedir (Eurydice, 2016, 11-12, 16, 107). Eyalet eğitim bakanları bu teşkilatın tabii üyeleridir. Yukarıda da ifade edildiği gibi Konferans, eyaletler arasında eğitim birliği ve hareketliliğini temin etme, konuyla ilgili kararlar alma, eğitim sisteminin temel amaçlarını belirleme, ortak görüş oluşturma ve tüm eyaletleri ilgilendiren kültürel meseleleri ele alıp ortak stratejiler belirleme yetkisine sahiptir. Konferansın alt birimlerinde alınan eğitimle ilgili kararlar, eyalet bakanları tarafından görüşülerek müşterek bir karar haline getirildikten sonra "KMK Standartları" şeklinde yayınlanır ve bütün eyaletlerde uygulanır (Führ, 1996, 34-40). Böylece söz konusu standartlar, eyaletler arası ortak ve birbiriyle uyumlu bir eğitim anlayışını tanımladığı gibi, yapıcı bir değişim için temel oluşturmakta; eğitimde süreklilik, bağlayıcı bir yönlendirme ve referans çerçevesi sağlamaktadır.

* Buradan itibaren KMK veya Konferans.

Alman Eğitim Sistemi

Alman eğitim sistemini genel olarak aşağıdaki şekilde tasnif etmek mümkündür:

- İlkokul Öncesi Eğitim (Elementarbereich),
- İlköğretim (Primarbereich),
- Ortaöğretim (Sekundarbereich),
- Yükseköğretim (Tertiärer Bereich)
- Sürekli Eğitim (Bereich der Weiterbildung).

İlkokul öncesi eğitim, devlet okul sisteminin bir parçası değildir ve genel olarak ücretlidir. Bu kapsamda kreşler, anaokulları ve çocuk yuvaları (Kindergarten) bulunmaktadır. Almanya›da, üç yaşın altındaki çocuklar, birer kamu gündüz bakım kurumu olan anaokullarında, üç-altı yaş arasındaki çocuklar ise çocuk yuvalarında eğitim görürler. Söz konusu bu kurumlar belediyeler, devlet ve ebeveynlerin katkılarıyla finanse edilmektedir. Çocuk yuvaları, federal aile işleri bakanlıkları, kadın ve gençlik bakanlıkları, eğitim bakanlıkları, gençlik ve sosyal hizmetler bakanlıkları, aileler, kiliseler, belediyeler, dernekler ve bazı özel kuruluşlar tarafından işletilmektedirler (Eurydice, 2016, 33, 50, 82, 84). Almanya'da okulöncesi eğitim, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal gelişimi ve dil becerilerini geliştirmesi açısından çok önemsenmektedir. Bu sebeple 2013 yılında üç yaşın altındaki çocuklar için günlük bakım ve çocuk yuvaları için ihtiyaca dayalı ve kalite odaklı çocuk bakımı hizmetleri sağlanmıştır. Buna göre 2013 yılından beri bir yaşından itibaren her çocuğa her iki alanda da erken çocukluk desteği alma hakkı getirilmiştir. Bu kapsamda bazı eyaletlerde bir günlük, bazı eyaletlerde ise haftada 5 saatlik ücretsiz temel bakım hizmeti verilmektedir (Eurydice, 2016, 82-84).

Almanya'da zorunlu eğitim altı yaşında ilkokul (Primarbereich) eğitimi ile başlar; Berlin, Bremen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen ve Saarland eyaletlerinde dokuz, diğer eyaletlerde ise on yıl devam eder. Zorunlu eğitim, engelli gençler için de geçerlidir (Eurydice, 2016, 25-26, 31). İlk ve ortaöğretimde devlet okulları ücretsiz olup okul sisteminin finansmanı Federal Hükümet, eyaletler ve yerel yönetimler tarafından (%90'dan fazlası) karşılanır. Yerel yönetimler, öğretmen olmayan personel dâhil okul harcamalarını, eyalet eğitim bakanlıkları ise öğretmenlerin personel masraflarını karşılar (Eurydice, 2016, 81, 83). Almanya'da devlet okulu öğrencileri, -eyaletlere göre bazı farklı düzenlemeler olsa da- devam ettikleri okullarda defter, kalem ve çizim aletleri gibi sarf malzemeleri hariç tüm öğretim materyallerine ücretsiz olarak erişebilmektedirler. Kitaplar, devlet tarafından basılmakta ve diğer değerli materyallerle birlikte öğrencilere ödünç olarak verilmektedir (Eurydice, 2016, 86).

İlkokul eğitimini tamamlayan öğrenciler, başarı durumları, sosyal yetenekleri, kabiliyet ve eğilimlerine göre her birinin çıktısı farklı olan ortaokul türlerinden birine devam ederler. Bu okullar, sırasıyla basitten mükemmele doğru seyir izleyen bir eğitim

programına sahiptirler. İki basamaklı olan orta öğretimin ilk basamağında Hauptschule (Sekundarbereich I), Realschule (Sekundarbereich I) ve Gymnasium (Sekundarbereich I) olmak üzere üç tip ortaokul bulunmaktadır (Eurydice, 2016, 31).

Zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra, lise eğitiminde tam zamanlı genel veya mesleki eğitime devam etmeyenler, öğrenim süresi 3 yıl olan yarı zamanlı zorunlu mesleki eğitime tabidirler. Ortaokul genel eğitimine katılmayan veya çıraklık programına girmeyen gençler için, her eyalette zorunlu tam zamanlı okul eğitimi düzenlemeleri bulunmaktadır. Öğrenciler, ilkokuldan sonra geçiş yaptıkları ortaokul türleri ile büyük oranda yerine getirecekleri mesleklere de yönlendirilmiş olmaktadırlar. Herhangi bir meslek sahibi olabilmek için temel genel eğitim sağlayan ortaokul türü Hauptschule, ekonomi ve kamu hizmetlerinde orta düzeyde bir işe girebilmek için ise daha gelişmiş bir genel eğitim veren Realschule mezunu olmak gerekmektedir. Akademik olarak başarılı olabileceğine kanaat getirilen öğrenciler ise daha ortaöğretim aşamasında Gymnasium'a yönlendirilirler. Ortaöğretimin birinci seviyesi; ilkokulun dört yıl olduğu eyaletlerde 6, beş yıl olduğu eyaletlerde ise 5 yıldır.

İlkokulu bitiren öğrencilerin devam edebilecekleri bir diğer okul türü, pek çok eyalette bulunan ve Gesamtschule adıyla bilinen bütünleşik okullardır. Bu okullar, bünyelerinde pedagojik ve örgütsel olarak ortaöğretim bir ve ikinci seviye düzeyinde yer alan bütün okul türlerini barındırırlar. Öğretimin kurs sistemi ile yapıldığı ortaöğretim birinci seviyede Hauptschule, Realschule ve Gymnasium bulunmaktadır. Entegre kapsamlı bu okul, konuya özgü farklılaşma için uygunluk seviyesine bakılmaksızın, ortaöğretim aşamasındaki üç programı kapsayan bir eğitim ve organizasyon birimidir (Eurydice, 2016, 123-126).

Ortaöğretim ikinci seviyede, lise olarak nitelendirilebilecek olan Gymnasium yer almaktadır. Öğrenim süresi 9 yıl olan Gymnasium'u bitiren öğrenciler, ABİTUR adı verilen bir sınava tabi tutulurlar ve başarılı olmaları halinde çeşitli yükseköğretim kurumlarından birine devam etmeye hak kazanırlar. Yine ortaöğretimin ikinci basamağı olarak kabul edilebilecek olan ve mesleki eğitim çerçevesinde eyaletlerin çoğunda meslek liseleri (Berufsbildende Schulen) ve özel eğitim (Sonder- & Förderschulen) okulları bulunmaktadır.

İlkokulu bitiren öğrencilerden fiziksel ve zihinsel açıdan yetersizliklerinden dolayı başarısız, özel ilgi ve bakıma muhtaç olan öğrenciler, destekleme okullarına (Förderschule) devam etmek zorundadırlar. Ancak bu okullar Almancası yetersiz, sosyal ilişkileri zayıf ya da sorunlu (özellikle göçmen kökenli) çocukların da gönderildiği okullar olmaları itibarıyla tartışılmaktadır. Yükseköğretimde (Tertiärer Bereich) ise akademik alanı farklı üniversiteler, yüksekokullar (teknik yüksekokullar, pedagoji yüksekokulları, ilahiyat yüksekokulları, meslek yüksekokulları/uygulamalı bilimler ve sanat yüksekokulları) yer almaktadır (Eurydice, 2016, 27). Sürekli Eğitim, yeterlilik gelişimi ve yeterliliklerin yaşam boyu öğrenme anlamında aktarıla bilirliği bağlamında genel, mesleki ve sosyo-politik ileri eğitim alanlarını kapsar (Eurydice, 2016, 25, 28).

Okulların Eğitim Misyonu ve Karakteri

Almanya'da Temel Yasa ve eğitim kanunları, gelecek nesillerin eğitimi için merkezi bir konuma sahip okulların asli görevini, pedagojik faaliyetleri yerine getirmek olarak belirlemektedir. Bununla birlikte okullar, ülkelerin sosyokültürel hayatı, meslek grupları ve idari yelpazesine kaynaklık etmekte, bir yönüyle sosyal, istikrarlı ve metodik insan yetiştirme, diğer yönüyle meslek insanı yetiştirme vazifesini yerine getirmektedirler. Bilindiği gibi eğitim sistemleri, okullar aracılığı ile bir toplumun sosyal hafızasını, evrensel değer ve normlar gibi kültürel değerleri de aktarmayı amaçlar, böylece bireylerin dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olacak davranışsal yönelimler ikame ederler. Ayrıca okullardan bağımsız karar verebilen, özerk davranış sergileyebilen, barışçıl ve diğer insanlara saygı gösterme özgürlüğünü sorumlu bir şekilde kullanabilecek, uluslararası anlayış ve Avrupalılık bilincinde; göçmenlerin bütünleşme çabalarını ve tüm öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini destekleyen, çevre bilincine sahip, kız ve kadınların mesleki yelpazelerinin genişletilmesini teşvik edecek doğrultuda eğitim vermeleri anayasal bir görev olarak beklenmektedir (BayEUG, 2000, Madde: 2-6).

Alman eğitim sisteminin genel amaçları arasında okul-aile işbirliği, din eğitimi özgürlüğü, ulusal ve uluslararası hoşgörünün geliştirilmesi ve desteklenmesi, sınıf farkı gözetmeksizin tüm bireylerin ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerinin sağlanması gibi hususlar yer almaktadır. Sistemin diğer bir özelliği, etkileşim, işbirliği ve iletişime dayalı bir öğrenmeyi hedeflemiş olmasıdır. Çünkü bu hususlar, Alman eğitim sisteminin en yüksek amacı ve üst düzey bir eğitimin kalitesinin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Öğrenme, doğuştan itibaren kabiliyet, bilgi ve deneyimlere dayalı olarak, kişinin bilgisinin aktif tasarımcısı olduğu bilgi edinme ve davranışsal bir değişim sürecidir. Bu gerçeklerden hareketle okullarda öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla karşılaşacakları, yaş ve gelişim seviyelerine uygun bir şekilde gözlem yaparak, yeniden düşünüp bir karara varabilecekleri ve nihayetinde eylemlerini gerçekleştirebilecekleri pedagojik bir atmosfer oluşturulması hedeflenmektedir. Böyle demokratik toplum ve değerler uyumuna zemin hazırlan bir ortamda öğrenciler okul hayatlarını, diğerleriyle dikkatli, hoşgörülü ve saygılı bir etkileşimin önem ve lüzumunu deneyerek geçirecek, farklı görüş ve yaşam biçimleriyle karşılaşarak tecrübe, değerlendirme ve eylem seçenekleriyle birlikte ufuklarını genişletme fırsatını elde edeceklerdir. Çünkü çocuklar, dünyayla ilgili anlayış, karakter ve kendi dünya görüşlerini başkalarıyla yüzleşme, karşılıklı fikir alışverişi ve müzakereler sonucunda inşa ederler (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 10, 19).

Alman eğitim sisteminin bu genel hedef ve amaçları, eyalet anayasaları ve okul kanunlarında teferruatlı olarak ele alınmaktadır. Mesela Bavyera Eyalet Anayasasının 131. maddesine göre *"Okullar, sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda kalp/gönül ve karakter de inşa ederler."* Söz konusu maddeye göre eğitimin üst düzey hedefleri de bulunmaktadır. Bunlar *Tanrı'ya, dini inançlara ve insan onuruna hürmet, kendi kendini kontrol etme, mesuliyet bilinci kazandırma, yardımseverlik, iyi, güzel ve güzel olan her*

şeye ve herkese açık fikirlilik, doğa ve çevre için sorumluluk duygusu kazandırma, öğrencileri, demokrasi ruhu, Bavyera Eyaleti ve Alman halkının sevgisinde ve halkların birliği ruhunda eğitme" görevidir (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 17).

Almanya'da eğitimin misyonu yanında temel karakteri üzerinde de önemle durulmaktadır. Alman okul sisteminin temel karakterinin nasıl olacağı, Federal Anayasanın giriş kısmında (Dibace) ve 3/1 maddesinde tanımlanmaktadır. Buna göre okullar, "Alman toprakları üzerinde yaşayan insanların; Allah ve insanlar nezdinde sorumluluklarının bilincinde; milletin ve vatanın birliğini koruma şuurunda, hukuka saygılı, Birleşik Avrupa'da barışa ve dünyaya hizmet etme ve eyaletlerdeki düzeni koruma bilincinde yetişmelerini sağlama" (Verfassung des Landes Baden-Württemberg, 1981, 70) ilkelerine bağlı kalmak zorundadırlar. Bütün eyaletler, yürüttükleri eğitim ve öğretimin karakterini bu çerçevede oluşturmuşlardır. Bu husus, Hessen Eyaleti Eğitim Kanununda okulun görevlerini düzenleyen 2., 3. ve 86. maddelerde ele alınmaktadır. Buna göre okullar, hangi tür eğitim verirlerse versinler görevlerini Hristiyan ve hümanist geleneğe dayanan bir yapıda yerine getirecekler; etik ilkelere göre hareket etmeyi, dini ve kültürel değerlere saygı göstermeyi görev bileceklerdir. Ayrıca okul, diğer insanlarla ilişkileri saygı, hoşgörü, adalet ve dayanışma ilkeleri çerçevesinde şekillendirmeyi öğretmeli, kadın haklarını insan hakkı olarak kabul etmeyi öğretmeli, farklı etnik kökenden kişilerin dini ve dünyevi görüşlerini ön yargısız kabul edebilme bilinci kazandırmalıdır. Böylece farklı kültürlere sahip insanlarla barış içinde yaşaya bilme, bütün insanların yaşam haklarına saygı gösterme şuuru kazandırılmış olacaktır. Üzerinde durulan kanunun 3. maddesine göre okul, öğrencileri cinsiyet, ırk, köken, vatan, dil, din, mezhep, sakatlık, dini veya politik görüşlere göre ayrımcılık yapamayacağı gibi, bu hususlarda herhangi bir tercihte de bulunamaz. Okul idaresi ise söz konusu alanlarda tarafsızlığına olan güven ve barışı tehlikeye sokacak davranışlarda bulunamaz (Schulgesetz-HSchG, Madde: 2, 3, 86).

Bavyera Eyalet Eğitim Kanununun 7. Maddesi, yukarıda belirtilen Hristiyanlıkla ilgili karakteristik özelliği daha da ileri taşıyarak ilkokul eğitiminin, Hıristiyan mezheplerinin temel ilkeleri doğrultusunda, aynı mezhebe bağlı öğrencilerin yer aldığı sınıflarda ilgili mezhebin özel ilkeleri doğrultusunda yapmalarını kayıt altına almaktadır. Aynı maddenin ilgili fıkralarında ise, Bavyera'nın tarihi ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması istenmekte, ilkokul, ortaokul ve destek merkezlerinin/Förderzentren sınıflarına haç asılması önerilmektedir. Bu uygulamanın *inanç özgürlüğünü korurken, anayasanın en yüksek eğitim hedeflerini Hristiyan ve Batı değerleri temelinde gerçekleştirme arzusunun bir ifadesi* olduğu belirtmektedir (BayEUG, 2000, Madde: 7).

Yukarıda ortaya konan örneklerin benzerlerini diğer birçok eyaletin okul kanununda görmek mümkündür. Buna göre Alman ilk ve ortaöğretiminin Hıristiyan karakterli okullar olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğrencilerin eylemlerini, ancak aşkın ilkeler ve değerler temelinde oluşturulan okul atmosferinde gerçekleştirebileceklerine inanılmaktadır. Çünkü öğrenciler demokratik, dikkatli, hoşgörülü ve saygılı

bir etkileşimin önemini ve gerekliliğini ancak günlük okul hayatlarında başkalarıyla tecrübe ederek kazanabilir, eylem seçeneklerini çoğaltarak ufukların genişletebilirler.

Ebeveyn-Okul İlişkisi ve Veli Danışma Kurulları

Alman eğitim sistemine göre ebeveynler, eğitim ve öğretimin en önemli paydaşıdır. Eğitim, bireysel ve sosyal bir süreç olarak gerçekleşir ve çocuklar eğitim süreçlerinde merkezde ve eğitimin aktif bir yaratıcısı olarak yer alırlar. Bu manada ebeveynler, eğitimin en önemli muhatabı ve çocuklarının eğitimlerinin ilk oluşturucuları ve uzmanlarıdırlar. Ebeveyn-okul ilişkisinin üst düzeyde oluşu Almanya'da *eğitim-öğretim ortaklığı* ve *ebeveynlik* kavramlarını geliştirmiştir.

Ebeveyn-okul işbirliği ve eğitim süreçlerinin verimliliğinin, büyük ölçüde aile içi ilişkilerin kalitesine bağlı olduğu, birçok eyaletin okul kanununda dile getirilmektedir. Çünkü eğitimcilere göre, çocuğun hayatının ilk yıllarında ailede yaşadığı tecrübelerin, nitelikli aile içi bağları, ilkokul çağında da her çocuğun kişilik gelişimini ve öğrenme başarısını desteklemektedir. Zira ebeveynler, sosyal-duygusal gelişimin ilk yeri olan ailede yaşam boyu öğrenmenin yanı sıra duygusal, sosyal ve fiziksel yeterlilik için de temel oluşturmaktadırlar. Bu anlamda tüm aile dışı eğitim yerleri, ebeveynlerin yeri doldurulamaz olduğunun bilinciyle, ailenin önemi ve yüklendikleri sorumluluklarının farkında olarak onlara değer vermekte ve onları desteklemektedirler. Ebeveynlerin okullarla iletişim ve işbirliği yapmaları, düzenlenen ebeveyn akşamları, düzenli olarak yapılan fikir teatileri, karşılıklı öneri alma, okul gezileri veya okul partileri gibi etkinliklerle sağlanmaktadır (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 13-14).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, eğitim süreçlerinin, birbirini takip eden öğrenmeye dayanması sebebiyle (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 11-12), aile ve aile dışındaki tüm eğitim alanlarının birbirleriyle işbirliği yapmaları, Alman eğitim sistemi için büyük önem taşımaktadır. Çocukların yaşları ilerledikçe ebeveynlerle birlikte bakım evlerinin, öğretmenlerin ve okul sosyal hayatının da önemi artmaktadır. Böylece eğitim ve öğretim, hem çocukların hem de yetişkinlerin aktif olarak yer aldığı işbirlikçi, iletişimsel ve eğitim etkinlikleri çerçevesinde gerçekleşir. Dolayısıyla ebeveynlerle eğitim-öğretim ortaklığının kurulması, ebeveynlerin danışmanlığı, eğitim ve öğretim görevinin temel bir parçası olarak kabul edilmektedir. Böylece yaşayan bir eğitim ve öğretim ortaklığının atmosferi çerçevesinde okul ve ebeveynler, eğitim süreçleri çerçevesinde çocukların sorumluluklarını ve eğitim başarılarını üstlenmiş olurlar (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 27).

Ebeveynler, eğitim-öğretimle ilgili sorumluluk ve haklarını ilk ve ortaöğretim okullarında bulunan Ebeveyn Danışma Kurulu (Elternbeirat); diğer bir ifadeyle Ebeveyn Konseyi ve Veli Ana Danışma Kurulu (Verbundelternbeirat) gibi ebeveyn-okul katılım organları ile kullanırlar. Genel olarak okul içindeki veli katılımı, okul çağı sınıfındaki alt sınıflarda sınıf-veli toplantısı, sınıf bakımı/Klassenpflegschaft), okulun bir bütün olarak üst seviyelerinde Okul Veli Konseyi/Schulelternbeirat ve Veli Temsilciliği/El-

ternvertretung olmak üzere iki düzeyde gerçekleşir. Okullardaki veli temsilciliklerini il, ilçe ve bölgeler düzeyende ebeveyn konseyleri (Elternrat auf Stadt-, Kreis- oder Gemeindeebene) ve eyalet düzeyinde ise İl Eyalet Veli Konseyi/Landeselternbeirat, Federal düzeyde ise Eyalet Veli Danışma Konseyleri/Bundeselternrate temsil ederler.

Veli danışma kurulları, öğrencilerin yasal yetişkin velilerinden oluşur ve okulda genel önem taşıyan konuları görüşmek üzere toplantılara katılır. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminden ortaklaşa sorumlu olan ebeveyn ve öğretmenler arasındaki güven ilişkisini derinleştirmek, velilerin çocuklarını yetiştirme ve eğitme hususundaki ilgisini artırmaya çalışmak, kurulların görevleri arasında yer almaktadır. Bütün ya da tek tek öğrencilerin velilerine özel konularla ilgili bilgilendirme yapmak, problemlerin çözümüne yardımcı olmak, ebeveynlerin istek ve önerilerini tartışmak, alınan kararları okul idaresine bildirmek, okul forumu müzakerelerine ve okul izin günlerinin belirlenmesine dair toplantılara katılmak, oylamalarda görüş beyan etmek, bir öğrencinin okuldan uzaklaştırılmasına yol açabilecek yargılamalarda, devlet ve belediye okullarının kurulmasında veya dağılmasında, eğitimle ilgili değişikliklerde, okul için isim belirleme konularında görüş açıklamak, okul düzenlemelerine katkıda bulunmak, Veli Danışma Kurulunun diğer görevleri arasında yer almaktadır.

Okul müdürü, genel öneme sahip konularda Veli Danışma Kurulunu en kısa zamanda bilgilendirir ve kurulun çalışması için gerekli imkânı sağladığı gibi Ebeveyn Danışma Kurulunun öğretmenleri bilgilendirme hususunda da yardımcı olur. Veli danışma kurulunun tavsiye ve önerileri yeterlilikler kapsamında, müdür, okul müfettişliği ve muhasebe görevlisi tarafından makul bir süre içerisinde değerlendirilir ve alınan kararlar kurula bildirilir (BayEUG, 2000, Madde: 64-68). Federal düzeyde, il veli danışma konseyleri, velileri eğitim politikası alanındaki gelişmeler hakkında bilgilendirmek ve velilere okul konularında tavsiyelerde bulunmak için bir araya gelirler (Eurydice, 2016, 62).

Hessen'de olduğu gibi, bazı eyaletlerde başkanlığını sınıf öğretmeninin yaptığı sınıf komiteleri/konferansları da bulunmaktadır. Komitede sınıfta düzenli olarak çalışan tüm öğretmenlerin yanı sıra diğer sosyal pedagoglar da yer alır. Komite, sınıfla ilgili ders ve eğitim çalışmalarıyla ilgili sorulara yasalar, yönetmelikler ve idari hükümler bağlamında karar verir. Ayrıca öğrenci nakilleri, derecelendirme, sertifikalar ve dereceler, öğrencilerin çalışma ve sosyal davranışları, öğrencilerin ileri eğitimleri ve alan öğretmenlerinin çalışmalarının koordinasyonu, disiplinler arası ilişkiler, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin sınıfta veya başka etkinliklerde birlikte çalışma ve işbirliği yapma detayları gibi hususlarda kararlar verir. Sınıf konferansının eyalet eğitim kanununu 75. Maddesine göre alınan kararlar doğrultusunda okul müdürünü yönlendirme hakkı vardır (Hessische Rahmenplan Grundschule, 1995, Madde: 127, 135, 73-76, 16).

Okulların Coğrafi Dağılımı, Okul Bölgesi ve İstisnaları

Almanya'da okulların coğrafi dağılımları, belediyeler, ilçeler, valilikler, okul dernekleri ve eyaletler ile okul idarelerinden temsilcilerin yer aldığı okul kurulları tarafından belirlenmektedir (Schmidt, 2000, 252). Zira belediyeler, valilikler ve ilçeler kamu maliyesinin birer taşıyıcısı olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede her eyaletin kültür ve eğitim bakanlıkları başta olmak üzere, en üst düzey eğitim sorumlusu, okul müfettişlikleri ve belediyeler bölgelerinde dengeli, etkin, verimli ve yeterince farklılaştırılmış bir eğitim yelpazesine sahip bir eğitim sistemi için ortak ilkeler belirleme hususunda işbirliği yaparlar. Eğitim planları hazırlanırken yerel özellikler, ihtiyaçlar, bölgesel sosyoekonomik ve kültürel durum göz önüne alınmaktadır. Türlerine göre okul sayılarının belirlenmesi ve coğrafi dağılımlarında ise, bölge halkının tercihi, demografik tahminler, bölgedeki okul çağındaki çocuk ve ergenlerin sayıları gibi hususlarda yapılan ihtiyaç analizlerinin sonuçlarına göre yapılmaktadır. Kurullar tarafından hazırlanan planlar, eyalet kültür bakanlıkları ve okul yetkililerinin karşılıklı koordinasyon ve onayından sonra ya hemen uygulanmaya konulmakta veya -bazı eyaletlerde olduğu gibi- bir süre denemeye tabi tutulmaktadır (Eurydice, 2016, 108).

Birçok eyalette okul kanunları ilk ve ortaokul çağındaki çocukların bölgedeki hangi okula gideceklerini velayet hakkına sahip ebeveynlerin ikamet ettikleri yerlere göre belirlendiğini kayıt altına almaktadır. Çocuğa gün içinde bakan akrabalar, tanıdıklar veya ikinci bir kişinin oturduğu yer, ikamet yeri olarak kabul edilmemektedir. Amaç, mevcut öğretmenlerin ve mekânların etkili, dengeli (orantılılık ilkesi) ve ihtiyaç temelli kullanılmasını sağlamaktır (SchG, 1983). Diğer yandan zorunlu okulların bütünleştirici işlevinin korunmasını, bölgenin tüm sosyal ve etnik gruplarının bir araya gelmesini mümkün kılmaktır.

Okul değiştirilmesi ile ilgili istisnalar, ancak zorunlu pedagojik nedenler, kamu yararı, eğitim-öğretimin iyileştirilmesi ve çocuğun huzuru gibi gerekçeler ortaya çıktığında yerine getirilmektedir. Öğrenci sayısının düşmesi, okulun güvenliği, uzaklık, kardeşlerin ayrı okullarda bulunması, çocuğun bölgesinde yaşadığı dezavantajlar, hastalık veya doğuştan getirilen bireysel özellikler, ebeveyn veya vasisinden kaynaklanan sebepler, okul değişimi için kıstas sayılır. Anaokulu veya mahalle arkadaş grubunun çoğunun diğer bir okula devam etmesi, okula ulaşımın uzak, meşakkatli (birçok kavşaktan geçme gibi) ve kendine has riskler taşıması, devam ettiği okuldan dışlanma tehdidi ve yeni duruma uyum sağlayamama gibi sebepler de okul değişimi için dikkate alınmaktadır. Zira bu gibi hususlar, çocuk için kalıcı ve ciddi dezavantajlar teşkil edebilir. Okul değiştirmek için ileri sürülen her türlü gerekçe, ciddi bir şekilde araştırılmakta, bazen mahkeme veya notere yapılan yeminli ifadeler gerekli olmakta ve ancak yeterli haklı sebepler bulunduğu takdirde okul değiştirilmesine izin verilmektedir (SchG, 1983, Madde: 4, 76). Ebeveynler Kuzey Ren-Vestfalya ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde, yukarıda belirtilen uygulamadan farklı olarak çocuklarını ikamet yerlerinin dışındaki bir ilkokula kayıt ettirmekte serbesttirler (Eurydice, 2016, 108).

Öğrenci Taşıma ve Kaza Sigortası

Evden okula gerekli ulaşımın nasıl sağlanacağı, yerel koşullara ve bireysel durumun şartlarına bağlıdır. Öğrencilerin ev ve okul arasında taşınması için tüm eyaletlerde aralarında bazı farklılıklar olmakla birlikte taşımadan yararlanacak grup ve yararların kapsamı bakımından yasal düzenlemeler vardır. Ancak temel olarak okul güzergâhının uzunluğu, okul bölgelerinin tanımı, ulaşımın tehlikeli ve zor oluşu gibi hususlar belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla toplu taşıma hizmetleri belirli koşullar altında yapılmaktadır. Öğrenci taşımacılığının sorumluluğu, genellikle il ve ilçelere aittir ve taşımacılığın finansmanı okul yetkilileri, kentsel veya kırsal bölge yönetimleri (genellikle belediyeler) tarafından sağlanmaktadır. Devlet de masraflara hibe yoluyla katılmaktadır. Böylece sosyal tabakalar, şehir ve kırsal bölgeler, engelli olan ve olmayan çocuklar ile ergenler arasında eşit fırsatlar sağlanmasına dikkat edilmektedir.

Öğrenci toplu taşımacılığında ilkokul öğrencileri için 1.5-2, beşinci sınıftan itibaren ise 3-4 km. uzaklık makul sayıldığı gibi tehlike, trafik yoğunluğu veya olağandışı yerel koşullar söz konusu olduğunda da kısa bir mesafe için de gerekli görülebilmektedir (Schmidt, 2000, 254). Toplu taşımanın yukarıda sayılan birimler tarafından sağlanamaması durumunda belediyeler, kendi okul otobüslerini kullanırlar. Taşıma, ekonomik durum veya engellilik sebebiyle öğrenciye makul değilse, sübvansiyon verilen özel arabalar kullanmak mümkündür. Bir öğrencinin fiziki veya zihinsel bir engeli bulunması ya da duygularının şiddetli bir şekilde bozuk olması sebebiyle tek başına seyahat edemeyeceği durumlarda eşlik eden bir kişinin seyahat masrafları da karşılanabilmektedir.

Toplu taşımalarda kaza sigortası, tüm öğrenciler için derslerde, okula gidiş-dönüşlerde ve okulun denetiminde olan derslerden önce ve sonra düzenlenen bütün etkinlikleri kapsar. Ayrıca okul tarafından sunulan okul yemekleri, okul gezileri, yurtiçi ve yurtdışı eğitim gezileri ve öğrenci kampları da kaza sigortası kapsamındadır. Yasal kaza sigortasının üstlenicisi genellikle Bölge Kaza Sigortası Birliğidir (Eurydice, 2016, 86-87).

Sınıf Dışı Eğitim: Ödev Evleri (Horte'ler)

Değişen yaşam koşulları, ilkokullarda öğrencilerin ders öncesi ve sonrası eğitiminin yanı sıra öğleden sonra okul veya okul dışında eğitim almalarını önemli hale getirmiştir. Bu sebeple Almanya'da -tam gün eğitim kapsamında olmasa da- öğrencilerin ders, ev ödevi veya eğitimle ilgili diğer etkinlikleri yapmak üzere devam ettikleri Ödev Evleri (Horte) bulunmaktadır. Bunlar, çocuk ve gençlerin refahı için kurulmuş birer eğitim kurumudur. Söz konusu kurumlar, çocuk ve gençlik sosyal yardım kuruluşları, kültür, eğitim ve spor kulüpleri ile ebeveynler gibi müfredat dışı ortakların girişimiyle birçok yerde bulunmaktadırlar. Öğrencilerin okul dışında gönüllü olarak en az bir saat daha fazla eğitim aldığı ödev evlerinde yürütülen her türlü pedagojik faaliyet, okul ve horte idarelerinin yakın işbirliği, gözetim ve sorumluluğu ile gerçek-

leştirilir. Müfredat dışı bu faaliyetler, sabah dersleriyle kavramsal bir bağlamda yapılır ve derslerde eksik kalan eğitimi tamamlayıcı bir özellik taşır. Söz konusu derslerde tekrarlar, alıştırmalar, öğrenmeye destek olma, uygulama, grup çalışmaları, boş zaman etkinlikleri ve genişletilmiş çocuk bakımı faaliyetleri yapılmaktadır. Yardımlar, sınıf öğretmenleri, maaşlı uzmanlar, serbest/emekli pedagoglar ve fahri personel tarafından sağlanmaktadır. Ücretler ve malzeme giderleri, horte idareleri tarafından karşılanmakta; giderler için devletten de hibe alınabilmektedir. Ders dışı yardımlarda katılımcı öğrencilere her gün öğle yemeği verilmekte, diğer hizmetler ise çoğunlukla isteğe tabi tutulmaktadır. Günümüz Almanya'sında çocuklar için müfredat dışı eğitim ve bakım hizmetleri artarak yayılmaktadır. KMK'nın 2016-2017 uluslararası tanımına göre, ilk ve alt orta öğretimde öğrencilerin bütün gün okullarda, haftada en az üç gün ve günde en az yedi saat kalmaları gerekmektedir (Eurydice, 2016, 111).

Almanya'da İlkokul

Almanya'da ilkokul, 1918'den beri çocukları birlikte eğitme, eğitim-boş zaman arasındaki bağlantıya izin veren bir yaşam ve öğrenme yeri inşa etme hedefini gerçekleştirme anlayışla varlığını sürdürmektedir (Demant, 2017, 58). Tüm çocuklar için zorunlu eğitim sistemiyle ilk temas noktası ve çocukların öğrenme ve başarı isteklerini şekillendirmesi bakımından en önemli eğitim aşamalarından biri olarak kabul edilen ilkokul (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 5), çocuklara ortak bir müfredat vasıtasıyla temel ve bağlantılı bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, sosyokültürel hayata aktif katılımları için ebeveynleriyle birlikte rehberlik eder (Spaenle, 2014). Bu yönüyle ilkokul, toplumun çeşitliliğini yansıtmakta ve ebeveynlere ek olarak çocukları karmaşık dünyanın taleplerine hazırlamak için ikincil bir sosyalleştirme örneği oluşturmaktadır. Diğer taraftan ilkokul, okul öncesi ve ortaokullara gönüllü devam etme arasındaki bağlantıyı sağlayan (Demant, 2017, 58; Götz, 2018, 23) ortaokulların dayandığı temelleri oluşturan ileri eğitim ve mesleki kariyer için güvenilir bir yol ve referans kaynağıdır (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 5). Buna göre ilkokullar öğrencileri yetenek ve ilgi alanlarına göre en uygun eğitim seviyesine yönlendirme gücüne sahiptirler. Dolayısıyla ilkokulun çocuğun yetenek ve ilgi alanlarına göre bir yol izleme ve ilkokul çağının sonunda hangi ortaokul formuna gideceğinin belirlenmesinde rol oynama gibi iki yönlü bir işleve sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Eyaletlerin Eğitim ve Kültür Bakanlıkları İlkokul Çerçeve Planlarında ilkokulla ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Mesela Hessen Eyaletinde yukarıda ifade edilen hususlar dahilinde ilkokul, çocukları ileri eğitim ve yaşamı için en yüksek öğrenme yeteneğine sahip bir yaşta şekillendiren, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini en üst seviyede sağlayan bir eğitim aşaması (Hessische Rahmenplan Grundschule, 1995, 7), onların performanslarını teşvik eden, bireysel öğrenme fırsatlarını ve öğrenme ilgi alanlarını dikkate alan bir temel tecrübe mekânıdır (Hessische Rahmenplan Grundschule, 1995, 12-13).

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde ilkokul, öğrencilerin öğrenme sevinçlerini motive ederek öğrenmeyi gerçekleştirme isteklerini destekler, öğrenme içeriği itibarıyla, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine kökenleri ve yeteneklerinden bağımsız olarak fırsat ve imkân sunar. Bu bakımdan ilkokul, çocuğun bireysel yetenek ve eğilimlerinin geliştirilmesi ilkesini izler. Diğer taraftan, heterojen özelliği ile ortak öğrenme ve yaşamın başlangıç noktası olarak öğrencilerin sosyal becerilerini, biyografik, dilsel, kültürel, ideolojik ve dini deneyimlerini geliştirir. Onlara eğitim yolunda eşlik ederken, gelişimlerini bağımsız, sorumluluk ve değer bilincine sahip birer kişilik olarak güçlendirmek ve desteklemek için diğer eğitim kurumlarının yanı sıra ailelerle işbirliği içinde çalışır, temel eğitim ve öğretim misyonunu, oluşturduğu bu zeminde çocuk dostu olarak gerçekleştirir. Almanya'da ilkokul eğitiminin rekabet, ürün ve seçim odaklı bir başarı yerine "tanı, teşvik, bağımsızlık ve sosyal öğrenme ölçütleri" üzerine evirildiğini söylemek mümkündür (Demant, 2017,59-60; Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 6).

İlkokula Başlama Yaşı ve Sınıfların Teşkili

Almanya'da 30 Haziran itibarıyla altı yaşını tamamlayan çocuklar zorunlu eğitime tabidirler. Velilerin istemeleri halinde, erken okula başlatmayı teşvik etmek ve katılımı yüksek tutmak amacıyla 6 yaşında olan çocukların da kaydına fırsat verilmektedir. Bu sebeple ilkokul idareleri, öğrencileri tanımak ve işbirliğini güçlendirmek maksadıyla okulöncesi eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmaları konusunda uyarılmaktadır (Eurydice, 2016, 109; Hessische Rahmenplan Grundschule, 1995, Madde: 58).

Almanya'da ilkokul, Berlin ve Brandenburg hariç dört yıl olup 6-10 yaş grubunu kapsar. Öğrenim süresi 6 yıl olan Berlin ve Brandenburg'da okulöncesi eğitimde daha çok oyun ve eğlenceli öğrenme biçimlerine dayanan bir yapıdan daha sistematik okul öğrenme biçimlerine doğru esnek bir geçiş yapılmasına fırsat sağlanmaktadır. Bu eyaletlerde 5 ve 6. sınıflarda, ileri eğitim konusunda özel bir destek, gözlem ve yönlendirme çalışmaları yapılarak öğrencilerin ortaokullara geçişlerinde daha esnek bir geçiş hedeflenmektedir (Eurydice, 2016, 31).

Sınıflar, genellikle sınıf sistemine göre teşkil edilmektedir. Sınıfların teşkilinde çocukların farklı fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim seviyeleri özellikle dikkate alınmaktadır. Bununla birlikte sosyal öğrenme, sosyal eğitim ve sosyal çalışma biçimlerinin bir bütün olarak ilişkisi de sınıfların teşkilinde önemli rol oynamaktadır. Eyaletlerin çoğunda dersler, ilk iki yılda sınıf öğretmeni tarafından *sınıf odaklı* olarak verilir. Çünkü *Sınıf Öğretmeni* ilkesi, eğitim ve öğretimin birliğine, eğitim desteğinin sürekliliğine ve her öğrencinin ihtiyaçlarına farklı bir yanıt verilmesine imkân vermektedir. Böylece öğrenciler, çeşitli alan öğretmenlerinden ziyade sahasında profesyonel bir niteliğe sahip tek bir alan öğretmenine odaklanmakta, okula ve okul hayatına kolayca uyum sağlayabilmektedirler. Dersler, 3. sınıftan itibaren, alan öğretmenleri tarafından verilmeye başlanır ve böylece öğrenciler konu öğretmenliği ilkesinin geçerli ol-

duğu orta dereceli okullara geçiş için hazırlanmış olurlar. İlkokul eğitiminin sonunda bitirme sınavı yapılmadığı gibi kural olarak (Baden-Württemberg ve Rhineland-Pfalz eyaletleri hariç) diploma yerine tamamlama sertifikası verilmektedir. İlkokul eğitiminin nihayetinde bir çocuğun okuma -yazmanın temel yeterlilikleri, matematiğin temel alanlarında edinmesi gereken alt yeterlikler ile bağımsız kültürel tahsisat için başarılması gereken diğer yeterlikleri kazanmış olması hedeflenir (Eurydice, 2016, 108-110, 112-113).

İlkokullarda tam gün eğitim yapılmaktadır. İlkokul eğitim süreci için öğrenme içeriği, yeterlilikler ve konuya özel müfredat, çerçeve planlarında yer almaktadır. Öğrenme içeriği KMK›nın ilköğretim eğitim standartlarına göre belirlenmektedir. Okulun günlük ve haftalık pedagojik yapılanması, ebeveynler ve işbirliği ortakları (gençlik sosyal yardım kuruluşları, kiliseler, kulüpler, müzik okulları ve diğer kültürel kurumlar) tarafından birlikte hazırlanmaktadır (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 6-7, 9). Eyaletlerin çoğunda haftada 5, bazı eyaletlerde ise ayda iki Cumartesi olmak üzere 6 gün ders yapılmaktadır. Bu uygulamanın olduğu eyaletlerde fazla ders yapılmamakta; aksine hafta içindeki dersler, Cumartesi günlerine dağıtılarak işlenmektedir. Genel olarak ilk iki sınıfta 20-22, üç ve dördüncü sınıflarda ise 27-29 saat ders işlenmektedir. Bir ders süresi 45 dakika olup dersler genellikle 7,30-8.30 ile 13.30-14,30 saatleri arasında yapılmaktadır. Eyalet kültür bakanları şartlara göre dersleri haftalık 5 veya 6 gün olarak düzenleyebilmektedirler (Eurydice, 2016, 110).

Eyaletlerin genelinde günlük okul süresi, 1. ve 2. sınıf öğrencileri için dört, 3. ve 4. sınıflar için beş saat olarak yapılmaktadır. Yıllık ders günü haftada 5 gün eğitim yapılan eyaletlerde 188, 6 gün eğitim yapılan eyaletlerde ise 208 gündür. Not sistemi 1'den 6'ya kadar olup 1 çok iyi, 2 iyi, 3 tatmin edici, 4 yeterli, 5 zayıf, 6 yetersiz şeklindedir (Eurydice, 2016, 134; Hessische Rahmenplan Grundschule, 1995, 23).

Bavyera'da olduğu gibi bazı eyaletlerde derslerin sabahleyin zamansal olarak ayarlanması, öğrenmeye yönelik, çocuk odaklı, hareket ve teneffüs ihtiyacı dikkate alınarak ayarlanır. Okul idaresi, öğrenme daireleri ve öğrencilerle birlikte planlanıp tasarlanan günlük okul hayatı, dua, okul kahvaltısı, sınıf konseyi toplantısı, egzersiz molaları, muhtelif oyunlar, çeşitli dini ve kültürel kutlamalar ile haftalık finaller gibi ritüellerden oluşturur. Söz konusu etkinlik ve ritüellerin öğrencilerle birlikte planlanması okulda güven ve aidiyet atmosferi oluşturması bakımından önemsenmektedir (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 26, 10).

Öğrenme Programlarının Özellikleri ve Öğrenme Alanları

Almanya'da ilköğretim okulu eğitimi süreci için gerekli olan öğrenme içeriği, beceri ve yeterlilikler, konuya özel müfredat, takip edilecek olan usul ve yöntemler, Almanya çapında hedef perspektifleri sunan KMK'nın belirlediği „Eğitim Standartları" çerçevesinde hazırlanır. Müfredatın geliştirilmesinin sorumluluğu, ilkokul, diğer tüm okul türlerinin yönetimi ve eyaletlerin eğitim bakanlıklarının elindedir (Eurydice,

2016, 112). Yukarıda da ifade edildiği gibi, öğrenme alanları bütün olarak değerlendirildiğinde ilkokul öğrenme programının yetkinlik odaklı, heterojen ve kapsayıcılık esasına dayalı, disiplinler arası ve konu-bağlama çalışmasını esas aldığını söylemek mümkündür. Programa göre yetkinlik gelişimi ve bilgi edinimi, el ele giden bir sürecin sonucudur. Bu sebeple program, engellilik, soy, köken, cinsiyet, başarı, kültürel arka plan ve inanç gibi ayrımcılığın dezavantajlarından bağımsız, tüm çocukların yeterliklerini, öğrenme ihtiyaç ve ilgi alanlarını dikkate alarak teşvik edici öğrenme ortamları sunmayı hedefler. Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar dünyayı öğrenme programlarından veya derslerde tecrit edilmiş olarak öğrenemez, düşünemez, yaşayamaz, beceri kazanamaz ve deneyimleyemezler. Aksine bir arada, somut durumlarla, önemli konular ve sosyal değişimlerle uğraşırken geliştirirler. Yetkinlik odaklı ve çocukları aktif olarak şekillendiren bölümler arası eğitim süreçleri, tüm becerileri devreye sokarak çocukları zorlar ve güçlendirir (Eurydice, 2016, 13).

Almanya'da ilkokulun temel alanını Almanca, Matematik ve Fen Eğitimi oluşturur. Ülke genelinde Almanca, Matematik, Hayat bilgisi, Yabancı dil, Sanat, Materyal/Tekstil Tasarımı, Müzik, Spor ve Din/Etik dersleri yer almaktadır. (Eurydice, 2016, 112-113; Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 9).

Sınıf Öğretmeni İlkesi

Yukarıda da belirtildiği gibi, Almanya'da ilkokulların ilk iki sınıfında derslere sınıf öğretmenleri, 3. sınıftan itibaren ise gittikçe artan bir oranda alan öğretmenleri girmeye başlar. Sınıf öğretmeni ilkesi, eğitim ve öğretimin birliğinin temini, eğitim desteğinin sürekliliğinin sağlanması, her öğrencinin ihtiyaçlarına farklı bir yanıt verilmesi, öğrencilerin okul öncesi eğitimden sonra okula uyum sağlamaları bakımından önemli görülmektedir. Diğer yandan sınıf öğretmeni, öğrencilerin kişisel yetenek, imkân ve ilgi alanlarının keşfedilmesi, başarı durumlarının belirlenmesi ve her çocuğun en iyi şekilde gelişmesine yardımcı olunabilmesi bakımından öğrenciler için önemli bir figürdür. Derslere 3. sınıftan itibaren girmeye başlaması ise, öğrencilerin alan öğretmeni prensibinin hüküm sürdüğü ortaokullara hazırlanmış olmaları bakımından önemsenmektedir.

Eyaletlerin bir kısmında 1 ve 2. sınıfların bir arada eğitim gördükleri çok yıllı eğitim sağlayan karma sınıflar bulunmaktadır. Bu sınıflarda ortak/kapsayıcı bir program uygulanmakta ve öğrenciler bireysel öğrenme süreçlerine göre 1-3 yıl arasında 3. sınıfa geçebilmektedirler. Uygulamadan maksat, bireyselleşme talebini yapısal olarak desteklemek üzere çocukları birlikte eğitmek ve bir üst sınıfa esnek bir geçiş sağlamaktır. Bu tür sınıflarda derslere birkaç öğretmen; ancak özellikle sınıf öğretmenleri girmektedirler (Eurydice, 2016, 108-111, 117; Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 11).

Sınıf öğretmenlerinin dört veya 6 yıllık eğitimin sonunda farklı türlerde eğitim veren ortaöğretim (Sekundarbereich I) kurumlarından birine geçiş sürecindeki kana-

atleri, yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleriyle birlikte bütün çocukların en iyi şekilde gelişmesine yardımcı olma ve onlara eşlik etme sorumlulukları bulunmaktadır. Amaç, çocukların olgunluğa ulaşmalarına ve kendi kaderlerini tayin etmelerine yardımcı olmaktır (Demant, 2017, 59). İlkokulların en önemle pedagojik eylemlerinden biri, pedagojik teşhis ve ardından öğrencilere destek verilmesidir. Çünkü öğrenme zorluğunun zamanında tespit edilmesi ve verilmesi gereken desteğin olabildiğince erken başlatılması öğrencilerin geleceği açısından önemlidir (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, 2015, 21).

Eğitim Düzeylerinden Birbirine Geçişler

Almanya'da eğitim kurumları arasındaki geçişleri optimize etmek ve eğitim kalitesinin yüksek seviyede olmasını sağlamak, eğitim ve öğretimin önemli görevleri arasında yer almaktadır. İrtibatı sağlayıcı, düzenli ve saygın bir işbirliği, günlük bakım merkezlerinden ilköğretim okuluna geçişin uyarlanabilir bir tasarımı için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bu maksatla ilkokullara kaynaklık teşkil eden gündüz bakım evleri işbirliği yapılması, önemle tavsiye edilmektedir. Zira yapılacak olan işbirlikleri, çocukların ortak gelişimine, ortak bir dil ve eğitim anlayışı geliştirmelerine; dolayısıyla tutarlı bir eğitim uygulamasının teşkiline hizmet etmektedir. İlişkiler, karşılıklı ziyaretler, öğretmen ve diğer eğitimcilerin ortak tartışmalara katılımı, uzmanlık paylaşımı, kayıt sırasında edinilen bilgilerin kullanımı, bilgi alışverişinde bulunma ve koordinasyon, eğitim hedef ve koşullarının bilinmesi, çekirdek müfredat ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları vs. hakkında önceden malumat sahibi olma şeklinde gerçekleşir. Ayrıca anaokulundan gelen önerilerin dikkate alınması ve projelerin sürdürülmesi, özellikle başlangıç aşamasındaki derslere yol göstereceğine inanılmaktadır. Bu ve benzeri etkinliklere ebeveynlerin katılımının sağlanması, bireysel danışmanlıklarının daha da derinleştirecektir.

Bütün eyalet eğitim kanun ve yönetmeliklerinde okul öncesi eğitim kurumlarıyla olduğu gibi ilkokulların ortaöğretim okullarıyla da ilişki ve iletişim halinde olmaları kayıt altına alınmıştır. Buna göre transfer kavramı temelinde transferden önce ve sonra makul bir süreyi kapsayan karşılıklı sorumlu ve bağlayıcı işbirliği yapılması gerekmektedir. Bu sebeple düzenli çalışma grupları oluşturularak ortak konferanslar, çeşitli ortaokul türlerinin öğretmenlerinin karşılıklı ziyaretleri, bu okulların müfredatlarının incelenmesi, transferle ilgili hususların görüşülmesi, didaktik-metodik yaklaşımlar ve eğitim standartları hakkında görüş teatisinde bulunulur. Buna bağlı olarak, her bir sınıfa geçiş ve geçirgenliğin kolay bir şekilde sağlanması için, dersler ve derslerin organizasyonu hakkında karşılıklı bilgilendirme yoluyla işbirliği yapılması sağlanır. Okul müfettişliklerinin desteğiyle okul müdürleri, öğretme ve öğrenme hedefleri, içerik ve uygulamaların öğretilmesi, öğrencilerin performans gelişimiyle ilgili deneyimlerin paylaşılması, ders kitaplarında ve diğer alanlarda tecrübe alışverişinin sağlanması öğrenci transferinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, ortak veli bilgilendirme etkinlikleri düzenlenir, okullar arası çeşitli proje veya pilot sistemler gibi işbirliği biçimleri,

düzenli değişim ve yansıtma toplantılarında değerlendirilir (LehrplanPLUS Grundschule, 2014, 25-26; VOBGM, Madde: 5). Nihayet ön sınıfların oluşturulması, ifade edilen söz konusu faaliyetler sonucunda elde veriler ışığında okul yetkilileri ve okul müfettişliği (Schulaufsichtsbehörde) gerçekleştirilir.

İlkokuldan tam zamanlı ortaokul türlerinden birine geçiş, eyaletlere göre bazı değişiklikler göstermekle birlikte, genel olarak ortaokullarda herhangi bir okul türü veya eğitim kursu seçimi ile ilgili kararlar, 4., 5. ve 6. sınıfların sonunda verilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretim süresi 6 yıl olan eyaletlerde 5. ve 6. sınıflar yönlendirme sınıflarıdır. İleri eğitim seviyesi için karar verme aşaması olan bu dönemde çocuklar, her halükârda ebeveynlerin ayrıntılı tavsiyeleri, çocuğun ilkokuldaki gelişimi ve başarı durumu hakkında sınıf öğretmenleri ile okul idaresinin tespit ve önerileri esas alınmaktadır. Arzu edilen bir okul türüne geçiş için önemli koşulların başında öğrencinin yeteneği, belirli performans ölçütlerinin karşılanması ve arzu edilen okulların kapasitesi belirleyici olmaktadır. Bir orta öğretim okulunun seçimi sırasında ebeveynlerin ayrıntılı danışma hakları bulunmaktadır. Ebeveynlerin okul ile ilgili aldıkları kararlar, Sınıf Komitesinde görüşülmek üzere yazılı olarak sınıf öğretmenine iletilir. Sınıf Komitesi toplanarak ebeveynlerin kararını öğrencinin performansını esas alarak görüşür ve alınan karar aileye yazılı olarak bildirilir. Alınan bu karar, okul veya program için bir öneri niteliğindedir. Alınan kararın, ebeveynlerin isteği ile çelişmesi halinde yeni bir danışmanlık hizmeti verilmek durumundadır. Nihayet komitenin tespit ve kanaatleri doğrultusunda bir oylama yapılarak çocuğun devam edebileceği okul belirlenmiş olur. Söz konusu oylamada okulun oyu, öğrencilerin ileri eğitimleri için verilen karar veya karar desteğinin temelini oluşturur (Eurydice, 2016, 26, 127).

Değerlendirme ve Sonuç

Alman eğitim sistemi, federal devletin yetki ve sorumluluğu altındadır. Eyaletler ise eğitim, bilim, kültür, sanat ve inanç gibi alanlarda politikalar belirleme ve uygulama özgürlüğüne sahiptirler. Devletin eğitimden sorumlu oluşu, vatandaşlarına karşı taşıdığı eğitim misyonunun bir yansıması, çocuk ve ergenlerin temel haklarının geliştirilmesi ve anayasal şartlara uygun olarak yerine getirilip getirilmediğinin denetlenmesi anlamına gelmektedir. Eğitim faaliyetlerinde özgür olmaları eyaletlere coğrafi, sosyokültürel ve tarihi teamüllerin gerektirdiği uygulamaları yerine getirebilecek adil bir okul ve ders yelpazesinin sürdürülmesine imkân sunmaktadır.

Almanya'da okulların temel görevi, pedagojik faaliyetleri yerine getirmenin yanı sıra toplumun sosyal hafızasını, evrensel değer ve normlar gibi kültürel değerlerin iletilmesi olarak belirlenmiştir. Ancak bu görevin Hıristiyan inanç esasları doğrultusunda yerine getirilmesinin okul kanunlarıyla kayıt altına alınmış olması Alman ilk ve orta öğretim sisteminin Hıristiyan karakterli olduğu manasını taşımaktadır. Alman eğitim sisteminde ebeveynler eğitimin en önemli muhatabı olarak kabul edilmesi ve birbirlerine kaynaklık teşkil etmeleri itibarıyla öğretim kuruluşlarının anlamlı bir işbirliği yapmak durumunda olmaları, Alman eğitim sisteminin önemli özelliklerindendir.

Okulların coğrafi dağılımları belediyeler, valilikler, ilçeler, okul idareleri, okul dernekleri ve sivil teşekküllerden temsilcilerin yer aldığı okul kurulları tarafından belirlenmekte, ilk ve ortaokul çağındaki çocukların bölgedeki hangi okula gidecekleri velayet hakkına sahip ebeveynlerin ikamet ettikleri yerlere göre belirlenmektedir. Okullara ulaşımın nasıl sağlanacağı yerel koşullara ve öğrencilerin bireysel şartlarına bağlıdır.

Almanya'da ilkokulun misyonu, çocuklara ortak bir müfredat vasıtasıyla temel bilgi ve beceri kazandırmak, onlara sosyokültürel hayata aktif katılımları için rehberlik etmek olarak belirlenmiştir. İlkokullarda sınıf öğretmenliği ilkesi esas olmakla birlikte dersler, 3. sınıftan itibaren alan öğretmenliğinin geçerli olduğu orta öğretime hazırlık maksadıyla alan öğretmenleri tarafından verilir. İlkokul öğrenme programının yetkinlik odaklı, heterojen ve kapsayıcılık esasına dayalı, disiplinler arası ve konu-bağlama çalışmasını esas almaktadır.

Sonuç itibarıyla Almanya'da ilk ve ortaokul sistemi, başta göçmenler olmak üzere toplumun bütün kesimlerini kapsayacak şekilde tesis edilmiş, yerel özellikler taşıyan, tarihi teamüllerin eğitime yansıtılmasına imkân veren bir nitelik taşımaktadır. Eğitim yükünün büyük oranda belediyeler ve diğer sivil teşekküller tarafından paylaşıldığı Alman eğitim sistemi, evrensel değer ve Hıristiyanî özellikler taşıyan kuşatıcı bir yapıya sahiptir. Öneri itibarıyla söylemek gerekirse, Türkiye'de de okul öncesi eğitim daha yaygın hale getirilmeli, birbirine kaynaklık teşkil eden okul öncesi, ilkokul ve ortaokulların birbiriyle akademik kadro, eğitime dair çeşitli etkinlikler, proje paylaşımı, müfredat ve öğrencilerle ilgili başarı durumu gibi alanlarda sıkı ilişki kurmaları sağlanmalıdır. Ayrıca ebeveynlerin eğitim paydaşlığı güçlendirilmeli, devletin genel kontrol ve sorumluluğu çerçevesinde eğitim yükünün belediyeler başta olmak üzere diğer sivil teşekküller tarafından üstlenilmesi denenmeli ve en önemlisi KMK benzeri bir yapı Türkiye'de de geliştirilmelidir.

Kaynakça

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in (BayEUG) der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, Münih.

Demant, L. (2017). Teilhabe an Bildung- Beratung und professionelles Handeln, Springer, Wiesbaden.

Eurydice (2012). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, Bonn.

Eurydice (2016). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, Bonn.

Eurydice (2017). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, Bonn.

Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Berlin.

Führ, C. (1996). Deutsches Bildungswesen Seit 1945, Inter Nations, Bonn.

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz-HSchG), Landesrecht Hessen, Lehrkräfte und Schulleitung, Rechtsstellung der Lehrerinnen und Lehrer.

LehrplanPLUS Grundschule (2014). Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München.

Pant, H. A. (2016). „Einführung in Den Bildungsplan 2016“, Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Lehrkräftebegleitheft, Villingen-Schwenningen, Würzburg.

Rahmenplan Grundschule, Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.3.1995, Wiesbaden.

Schmidt, R. (2000).“Der Schulbezirk und seine Ausnahmen”, Schulverwaltung, Zeitschirift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 9/2000, Carl Link Verlag, Kronach, München, Bonn, Potsdam.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983, Saarbrücken.

Spaenle, L. (2014). “Vorwort”, LehrplanPLUS Grundschule, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München.

Verfassung des Landes Baden-Württemberg, (1981) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bühl-Baden.

Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM: Madde: 5), 2011, Wiesbaden.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (903-915)

İŞLEVLERİNE GÖRE BAĞLAÇLARI KONU EDİNEN ARAŞTIRMALAR

DERLEME MAKALESİ

Kemalettin DENİZ[1], Elif DEMİR[2]

1 Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, kemalettindeniz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7531-490X.
2 Arş. Gör, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, demirelif666@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3547-4180.

Geliş Tarihi: 11.09.2019 **Kabul Tarihi:** 05.12.2019

Öz: İletişimsel yaklaşım, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde güncelliğini korumaktadır. Bu yaklaşımın dil öğretimine yansıması, belli bir bağlamda dilin işlevsel kullanımı şeklindedir. Bağlaçlar sözlü ya da yazılı metinlerle verilmek istenen mesajları hedef kitleye iletmede önemli görevlere sahip dille ilgili unsurlardır. İşlevsel dil öğretiminde bağlaçların sadece dil bilgisi konusu olarak değil, dilin anlam ve kullanım boyutuna da hizmet eden dille ilgili birer öge olarak görülmesi esastır. Bu çalışmada Türkçe **öğretiminde** bağlaçların hangi işlevlerde kullanıldıklarını ele alan araştırmalar konu edilmektedir. Araştırma, betimsel özellikte olup tarama modelinde tasarlanmış ve doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesi çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe öğretiminde bağlaçların işlevsel sınıflandırılmasını inceleyen 21 çalışma oluşturmaktadır. Araştırmacılar verilerin analizinde, işlevlerine göre bağlaçları konu edinen çalışmaları; bağlaçlara yönelik tanımlayıcı bilgi, bağlaçları ele alış biçimi, işlevlerine göre bağlaçların sınıflandırılması açısından değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir araştırma için betimsel analiz yöntemi kullanılarak ortaya konulmuştur. Bulgularda, işlevlerine göre bağlaçları inceleyen çalışmaların konuları şu şekilde oraya çıkmıştır: Belli bir bağlacın işlevlerinin tespit edilmesi, eserlerdeki ve öğrenci yazılarındaki bağlaçlar ve bu bağlaçların işlevlerinin ortaya konulması, Türkiye Türkçesindeki bağlaçların işlevlerine göre sınıflandırılması; Türkiye Türkçesindeki bağlaçlar ile Türkçenin şivelerindeki bağlaçların tespit edilip karşılaştırılması. Bu araştırmalarda ortaya konan işlevler arasında en çok açıklama, sonuç, pekiştirme, ekleme, olasılık, cevap, kabullenme, karşılaştırma, zıtlık, olumsuzluk, özetleme, sebep, seçme, şart, tahmin, üsteleme ve zaman - sıralama; en az ise amaç belirtme, bakış açısı bildirme, ayrıntılama, başkalık, bedel, beklenti, yaklaşma, pişmanlık, hatırlatma, yerine koyma işlevlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çalışmalarda bağlaçların cümle bağlayıcıları, edatlar, bağlaç ve bağlama ögeleri, bağlama edatları olmak üzere farklı isimlendirmelerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bağlaç, Dil İşlevleri, İşlev, Türkçe Eğitimi.

STUDIES THAT EXAMINED CONJUNCTIONS BASED ON THEIR FUNCTIONS

Abstract:

Communicative approach remains up to date in education and training activities. The reflection of communicative approach to language teaching is the functional use of language in a certain context. Conjunctions are linguistic elements that have important roles in communicating the messages of spoken or written texts to the target audience. In functional language teaching, conjunctions should be treated not only as a grammar topic but also as linguistic devices that serve the meaning and usage dimension of language. This research aimed to explore the existing body of studies that deal with the functions for which conjunctions are used in teaching Turkish. This research is a descriptive content analysis study that used a survey design and document analysis. The research sample consisted of 21 studies that examined the functional classification of conjunctions in Turkish teaching. In the analysis of the data, the previous studies that dealt with conjunctions based on their functions were evaluated in terms of bibliographic information, the way that they discussed conjunctions, and the classification of conjunctions according to their functions. The results were discussed using the descriptive analysis method for each research. The studies that examined conjunctions according to their functions focused on the following topics: defining the functions of a particular conjunction, exploring conjunctions in literary works and their functions, conjunctions used in Turkish and their functions, exploring and comparing conjunctions in Turkey Turkish and Turkic accent, chapters in linguistic books, and chapters in a thesis that deals with cohesion. It was also found that the studies that examined conjunctions based on their functions mostly examined the functions of explanation, result, consolidation, insertion, probability, answer, acceptance, comparison, contrast, negativity, summarizing, reason, choosing, condition, prediction, summing and time - sorting, while the least examined functions were aim, point of view, detailing, otherness, price, expectation, approach, regret, reminder, replacement. The studies that composed the sample referred to conjunctions in different ways such as sentence joiners, prepositions, conjunctions and conjunctive elements, and conjunctive prepositions.

Keywords: Conjunction, Language Functions, Function, Turkish Teaching.

Giriş

Dilin en önemli işlevi iletişimdir. İletişimin eksiksiz bir şekilde sağlanması, dilin belli bir bağlam içerisinde işlevsel olarak kullanılması ile mümkündür. İnsanlar dili,

duyguları açıklama, özür dileme, tavsiye alma, ricada bulunma gibi durum, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için pek çok farklı amaç doğrultusunda kullanmaktadır. Dilin kullanımındaki bu amaçlar, dil işlevleri olarak adlandırılmaktadır. Bağlaçlar sözlü ya da yazılı metinlerde verilmek istenen mesajların anlaşılmasında önemli görevlere sahip olan dil unsurlarıdır. Alan yazını incelendiğinde bağlaçları genellikle dil bilgisi konusu olarak ele alan çalışmaların mevcut olduğu ancak iletişimsel yaklaşımla birlikte bu dil ögelerinin işlevsel kullanımını konu edinen araştırmaların da yapılmaya başlandığı görülmektedir. İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen çalışmaların neler olduğunun belirlenmesi, bu çalışmaların sınıflandırılması iletişimsel yaklaşımın gereği olan işlevsel Türkçe öğretimine katkı sağlaması dolayısıyla ders kitabı yazarları ve öğretmenler açısından önemlidir.

İşlev, Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) "Bir nesne veya bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon" olarak tanımlanmaktadır. Farklı araştırmacıların dil işlevi tanımlarına bakıldığında ise "dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler, vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı" (Vardar, 2002, 122); dilin, sözcenin, bir dil biriminin kullanılma amacı; söylem, metin ya da tümcede dil birimlerinin görevleri ya da gördükleri iş (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 161) şeklinde olduğu görülmektedir. İnsanların dili bir amaca yönelik işlevsel kullanımını Kılıç (2002), "Bir söz ancak uygun bağlamında kullanıldığı zaman anlamlıdır. Daha doğrusu dil, anlamını kullanıldığı bağlamdan alır; öteki türlü dil dizgesi tek başına anlamlı değildir. Bir başka deyişle dil ancak kullanıldığı zaman işlevler yüklenir. Bu işlevler ise tüm insanların ortak özellikleridir bir bakıma." diyerek açıklamaktadır. Blondell, Higgens ve Middlemiss (1982, 5) ise dil işlevlerini, insanların konuşma veya yazmalarındaki amaç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım ve açıklamalardan hareketle dil işlevinin, dilin belli bir bağlam içerisinde ve bir amaç doğrultusunda iletişimsel olarak kullanılmasını ifade ettiği söylenebilir.

Dilin işlevsel kullanımını sağlayan unsurlardan biri bağlaçlardır. Bağlaç, araştırmacılar tarafından "metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözceler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici öge" (Kurtul, 2011, 34); aynı görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan ve bunlar arasında biçim kimi zaman ise biçim ve anlam bakımından bağlantı sağlayan ögeler (Atabay vd. , 1983, 49; Hacıeminoğlu, 2015, 112-217; Korkmaz, 2009, 1091; Vardar, 2002, 31; Yavuz, 2010, 10); söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde olan iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimeler (Banguoğlu, 1998, 43) olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde bağlaçların adlandırılmasında ikiliğin olduğu ve kimi araştırmacıların (Delice, 2012; Ergin, 2013; Hacıeminoğlu, 2015; Deny, 2012; Karaağaç, 2000) bağlaçları bağlama edatı olarak değerlendirdiği; kimi araştırmacıların (Atabay vd. , 1983; Banguoğlu, 1998; Korkmaz, 2009) ise bağlaçları ayrı bir tür olarak ele aldığı görülmektedir.

Dil kullanımında bağlaçların özellikleri şu şekildedir:

- Kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri hatta paragrafları hem yapı hem de anlam bakımından birbirine bağlayan dil ile ilgili unsurlardır (Yavuz, 2010, 10; Atabey 2007, 42; Korkmaz, 2009; Karaşin, 2008; Kurtul, 2011; İşsever, 1995; Koç, 1996, Tiken, 1997).
- Bağlaçların kendi başlarına anlamları yoktur (Atabey, 2007; Hacıeminoğlu, 2015; Ergin, 2014; Korkmaz, 2009; Bilgegil, 1984; Ediskun, 1984; Banguoğlu, 1998; Emre, 2009; Karaşin, 2008; Yavuz, 2010).
- Bağlaçlar cümlede başta, ortada ve sonda bulunabilir ve bağlaçların işlevleri söz dizimi içerisinde ortaya çıkmaktadır.
- Cümle bağlayıcıları cümleler arasındaki konu ve anlatım bütünlüğünü, sürekliliğini sağlar (Korkmaz, 2009; Yavuz, 2010).

Olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiler, bağlayıcı kullanımıyla gerçekleşir. Fiiller ve edatlardan sonra cümlelerdeki anlamsal ilişkilerin en önemli taşıyıcıları bağlaçlardır. Bağlaçlar farklı durumlar arasındaki anlamsal ilişkilerin taşıyıcısıdır (Yaylagül, 2015, 392-393).

Dilin sadece gramer ya da söz varlığı ekseninde öğretilmesinin yerine bir amaca yönelik öğretilmesi dil işlevlerinin esasını oluşturmaktadır. Sözcük, söz grubu ve cümleler arasına girerek onları gerek biçim gerekse anlam açısından birbirine bağlayan dil unsurları bağlaçlardır. Bağlaçlar, sözlü ya da yazılı dille verilmek istenen mesajın daha kapsamlı bir hâle getirilmesine ve iletişimin eksiksiz bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayan ögelerdir. İnsanlar durum, duygu, düşünce ve isteklerini aynı cümlede pek çok farklı ve karmaşık söz yapılarıyla ifade edebilir. Bu yapılar arasındaki bağlantıların anlam kaybı olmaksızın kurulması ise bağlaçlar vasıtasıyla olmaktadır. Bu yüzden bağlaçlar sadece şekil bilgisi konusu değil, aynı zamanda anlamla ve kullanımla ilgili olup sürekliliğini daima koruyacak olan bir konudur. Bu noktada bağlaçların işlevsel kullanımı ve öğretilmesi önem arz etmektedir. İşlevlerine göre bağlaçlar konusunda "bağlaç" , "bağlaçların işlevleri", "işlevlerine göre bağlaçlar" , "edat", "dil bilgisi" anahtar kelimeleri ile TR Dizin, DergiPark Akademik, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane veri tabanlarında 03.08.2019 tarihinde yapılan taramada bağlaçların işlevlerine göre sınıflandırılmasını kapsayan araştırmaları bir bütün olarak inceleyen bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkçede işlevlerine göre bağlaçları konu edinen çalışmaları; bağlaçların adlandırılması ve sınıflandırılması açılarından incelemektir.

Yöntem

Çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, "Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gös-

terilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir." (Karasar, 2008, 77).

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesi çalışmasıdır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri belirli kurallara dayalı olarak kodlama ve bu kodlamaları anlaşılır bir biçimde düzenleyip yorumlamaya dayalı bir tekniktir (Büyüköztürk vd. , 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada işlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar hakkında bilgi verilmesi amaçlandığı için tarama modeli ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu bağlaçların işlevsel sınıflandırılmasını inceleyen araştırmalar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, yukarıda belirtilen veri tabanlarında, ilgili anahtar kelimelerle yapılan tarama sonucu, Türkçede bağlaçları işlevlerine göre inceleyen araştırmalarla sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilen araştırmalar: Akın, 2004; Atabey, 2007; Banguoğlu, 1998; Berber, 2017; Berkil, 2003; Coşkun, 2005; Çelik, 1999; Emre, 2009; Ergin, 2014; Hacıeminoğlu, 2015; İpek, 2016; Karaağaç, 2016; Karaşin; 2008; Korkmaz, 2009; Özmen, 2016; Pul, 2002; Tiken, 1997; Üstünova, 2006; Yavaş, 2018; Yavuz, 2010; Yaylagül, 2015.

İşlevlerine göre bağlaçları inceleyen çalışmaların analizinde araştırmacılar tarafından her bir çalışma için çalışmaya yönelik tanıtıcı bilgi, bağlaçları ele alış biçimi, bağlaçların işlevsel sınıflandırılması tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir araştırma için betimsel analiz yöntemi kullanılarak ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde işlevlerine göre bağlaçları konu edinen ve çalışma grubuna dâhil edilen çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Akın (2004), *Türkiye Türkçesinde Bağlaçlar* adlı yüksek lisans çalışmasında bağlaç terimini kullanmış ve görevleri bakımından bağlaçları; açıklama, birliktelik, ekleme, hatırlatma, ilgi çekme, istek, kabullenme, karşılaştırma ve benzerlik, karşıtlık, kısaltma, olasılık, olumsuzluk, onaylama, öneri, pekiştirme, sebep, seçme, sonuç, soru, şart, şaşırma, tahmin, yaklaşma ve yerine koyma anlamı taşıyanlar olmak üzere yirmi dört maddede sınıflandırılmıştır.

Araştırmacı çalışmasında dil bilgisi kitapları ve Türkiye Türkçesinin seçilmiş eserlerinden alınmış örnek cümlelerdeki bağlaçların anlam ilişkileri ve bağlama işlevlerini ortaya koymuştur. Ancak incelenen eserlerin Türkiye Türkçesindeki bağlaçları ve bu bağlaçların işlevlerini tam olarak yansıtıp yansıtmadığı üzerinde düşünülebilir bir konudur.

Atabey (2007), *Cümle Bağlayıcıları ve Türkiye Türkçesindeki Kullanımı* adlı çalışmasında Türkiye Türkçesinde dört yüz doksan dört tane cümle bağlayıcısı olduğunu tespit etmiş ve zamanla bu sayıda artış meydana geleceğini vurgulamıştır. Araştırmacı, çalışmasında bağlaçları işlevlerine göre sınıflandırmış, bağlaçların cümleye kazandırdıkları anlamın da o cümle bağlayıcısının işlevine göre ortaya çıktığını belirtmiştir. Çalışma sonucunda belirlenen işlevleri; açıklama, benzerlik, beraberlik, boş verme, cevap, denkleştirme, ekleme, farz etme, fırsat, gaye, hatırlatma, hayret, ihtimal, istek, kabullenme, karşılaştırma, kuvvetlendirme, merak, olumsuzluk, öncelik verme, özetleme, reddetme, sebep, sıralama, sonuç, soru, şart, şüphe, tahmin, tamamlama, onaylama, teklif, tercih, tereddüt, üsteleme, yaklaşma, zıtlık olarak sıralamıştır.

Çelik (1999), "*dA"nın İşlevleri* adlı çalışmasında "dA"yı bağlaç olarak ele almıştır. "da" bağlacının işlevlerini; ekleme, odaklama, konuşma akışında sıra belirtme, ikinci kez düşünme, bağlantı kurma, olasılık, yetenek, uyum, pekiştirme, zıtlık/karşıtlık, neden sonuç, amaç tümce başlatıcısı, koşul belirtme, madem kavramını belirtme, sanki kavramını belirtme olmak üzere on beş maddede sıralamıştır. Araştırmacı ayrıca "dA"nın yetenek, olasılık, uyum bildirme, amaç tümceciklerinin bağlacı, koşullu ve yardımcı tümcecik bağlacı ve odaklama işlevlerine literatürde yeterince yer verilmediğini ve bunları açıklamak maksadıyla çalışmanın yapıldığını belirtmiştir.

Karaşin (2008), *Bağlaç Görevinde Kullanılan Ya'nın Anlamsal İşlevleri* adlı çalışmasında bağlaç terimini kullanmayı tercih etmiştir. Türkçede çok sık kullanılan bağlaçlardan birinin de "ya" olduğunu ifade etmiş ve ayrıca bu bağlacın, tek başına kullanılabildiği gibi "ya…ya", "ya da", "ya…ya da", "veya", "yahut", "veyahut", "olur ya", "öyle ya", "malum ya", "var ya" şeklinde farklı kullanımlarının da olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacı çalışmasında ya bağlacının, pekiştirme, açıklama, anımsatma, karşıtlık, sebep-sonuç, soru sorma, övgü, olasılık, onaylama, seçenek sunma işlevi olduğunu belirtmiştir.

Üstünova (2006), "*Ama"nın İşlevleri* adlı çalışmasında bağlaç terimini tercih etmiştir. "Ama" bağlacının işlevlerini, karşıtlık, çelişki bildirme, beklenen olumluluğu olumsuzlaştırma, beklenen olumsuzluğu olumluluğa çevirme, birbirine bağlanan iki cümleden ilkinin yorumlanma (eksiltilerden yararlanarak önceki bilgiler yorumlanır, dereceleme yapılarak önceki bilgiler yorumlanır, seçenek sunularak önceki bilgiler yorumlanır), sebep bildirme, koşul bildirme, karşılaştırma, kanıtlama, benzerlik, karşı çıkma, uyarı, çaresizlik, kesinlik ve sorgulama olarak sınıflandırmıştır.

Tiken (1997), *Eski Anadolu Türkçesinde Edatlarla Kurulan Zarf-Fiillerin İfade ve İşlevleri* adlı doktora araştırmasının bir bölümünden oluşan çalışmasında edat ve bağlaçların işlevlerini, açıklama (eyle ki/eyle kim, pes, yani), aksi şart (yoksa, değil kim, yok öyle kim), bakış açısı, başkalık, bedel, beklenmezlikli ilave ifadesi (bile, dahi, hem), belirtme (dahi, de), birlikte oluş (bile, ile, ile birlikte), bitim, bulunma, çıkma, devamda gerçekleşme ifadesi (çünkü, meğer kim), devam şartına bağlı artma, devam şartına bağlı

devam, derece, farazi karşılaştırma ifadesi, fazlalık, gaye, gerçek karşılaştırma, gecikmesiz zamandaşlık (çünkü), geçer, gerçekleşmezlik ve beklenmezlik, hareket başlangıcı ifadesi, ihtimal, iktidar, ilave, ilgi, istisna, istisnasız bırakma, karşı durum alma, karşılaştırma, karşılıklı oluş, karşılıksız gerçekleşme, mutlak ilgi, oranlama, ölçü, ölçüsüzlük, öncelik, ret, sahiplik, sebep, seçmeli olma, sıralama, sonralık, sonuç, süreklilik, şart, tarz, tezlik, uygunluk, uzak bulunma, üsteleme, vasıta, vakitleme, yer yön ve bulunma, yer yön ve yönelme, yetinmezlik ve beklenmezlikli ilave ifadesi (değil, değil… hem), yönelme, zamandaşlık, zıtlık olmak üzere altmış işlev olarak sınıflandırmıştır.

Hacıeminoğlu (2015), *Türk Dilinde Edatlar: En Eski Türkçe Metinlerden Zamanımıza Kadar –Yazı Dilinde-* adlı çalışmasında bağlaçları bağlama edatları başlığı altında değerlendirmiştir. Bağlama edatlarını da "mânâ ve işlevleri" bakımından cümle başı edatları, asıl bağlama edatları ve denkleştirme edatları olmak üzere üç alt başlığa ayırmıştır. Araştırmada bağlaçların işlevlerine doğrudan yer verilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda; ise kuvvetlendirme, olasılık, sonuç, benzerlik, temenni, zıtlık, açıklama, ekleme, ihtimal, yeğleme, tereddüt, kesinlik, seçme, seçenek, sebep, şart, tercih, özetleme, kıyaslama, istek, örnek verme, olumsuzluk, karşılaştırma, bağlama, sıralama, belirtme, hayret, denkleştirme, soru işlevleri ortaya çıkmaktadır.

Yavuz (2010) *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Bağlaçlar* adlı çalışmasında taradığı eserlerin metin bölümlerinden tespit ettiği bağlaçları görev bakımından yirmi sekiz başlık altında sınıflandırmıştır. Bu işlevleri, açıklama, benzerlik, birliktelik, ekleme, genelleme, hatırlatma, denkleştirme, dikkat çekme, istek-temenni, kabullenme, karşılaştırma, karşıtlık, kesinlik, olasılık, olumsuzluk, onaylama, özetleme, pekiştirme, pişmanlık, sebep, seçme, sıralama, sonuç, soru, şart, şaşkınlık, tahmin, üsteleme, varsayım, yaklaşma olarak belirtmiştir.

Berkil (2003), *Türkmen Türkçesindeki Edatlarla Türkiye Türkçesindeki Edatların Karşılaştırmalı Analizi* adlı yüksek lisans tezinde bağlaçları bağlama edatları başlığı ile vermiş ve birleştirme edatları, "fakat" ifade edenler, "çünkü" ifade edenler, "şart ve derece" ifade edenler, "netice ve izah" ifade edenler, "benzerlik" ifade edenler, "aksi hâlde" ifadesi taşıyanlar, "gerçi" ifadesi taşıyanlar, "eğer" ifade edenler olmak üzere dokuz başlıkta sıralamış ve örneklendirmiştir.

Berber (2017), *Türkiye Türkçesindeki Edatlar ile Kazak Türkçesindeki Edatların Karşılaştırılması* adlı yüksek lisans çalışmasında bağlaçları, bağlama edatları (bağlaç) başlığı altında değerlendirmiştir. Görevleri bakımından edatları; aitlik ve ilgili olma ilişkisi kuranlar; benzerlik, tıpkılık, denklik ilişkisi kuranlar; belirtme yoluyla başkalık ilişkisi kuranlar; beraberlik veya vasıta ilişkisi kuranlar; miktar ve derece ilişkisi kuranlar; uygunluk, denklik ve nispet ilişkisi kuranlar; sebep, maksat, gaye, hedef ilişkisi kuranlar; karşılık, karşılaştırma, zıtlık ilişkisi kuranlar; yön gösterme ilişkisi kuranlar; öncelik, sonralık ve zaman ilişkisi kuranlar; şüphe, tatmin, aşırılık, pekiştirme bildiren ki edatı (duraksama, tahmin ve şüphe bildirme görevi ile ve pekiştirme, aşırılık bildirme görevi ile) olmak üzere on bir maddede sınıflandırmıştır.

Korkmaz (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* adlı çalışmasında bağlaçların özelliklerini cümledeki yerlerine ve kullanılış biçimlerine göre sınıflandırmanın mümkün olduğu ancak cümledeki yerleri ve yüklendikleri işlevleri her zaman kesin sınırlarla birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı şeklinde vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre cümlede değişik yerlerde bulunan bağlaçların ortak işlev yüklendiği de görülmektedir. Ayrıca bir kısım bağlaçların birden fazla görev yüklendiği de olmaktadır. Korkmaz (2017), çalışmasında asıl işlevi ve kurulan anlam bağlantısını esas almakla birlikte bazen bağlacın bulunduğu yerin işleve olan etkisini de dikkate alarak işlev ve bulunma yerini bir arada değerlendirmektedir. Araştırmacı çalışmasında işlevlerine göre bağlaçları, sıralama, denkleştirme – karşılaştırma - seçme, pekiştirme, nöbetleşme, cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçlar olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandırmıştır. Cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçları da işlevlerine göre açıklama, sonuç, üsteleme, sebep ve zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları olarak ayrıca gruplandırmıştır. Bu gruplandırmanın yanında daha başka işlevlerle kullanılan cümle bağlayıcıları olduğunu ve bu bağlaçların; benzerlik, beraberlik, boş verme, farz etme, şaşma, tahmin, ihtimal, ilave, istek, teklif, tercih, güçlendirme, kabullenme, kararsızlık, beklenti, teşvik, tahrik, özetleme gibi işlevler yüklendiklerini belirtmiştir.

Coşkun (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri* adlı doktora çalışmasında bağlaçları bağdaşıklık ana başlığı altında bağlama **ögeleri** başlığı içerisinde ele almıştır. Araştırmacı, işlevlerine göre bağlaçları; ekleyici, ayırt edici, zıtlık, zaman sıralama (öncelik, sonralık, eş zamanlılık, tekrar ve süreklilik), koşul, açıklama, örnekleme ve sebep bildiren bağlama ögeleri (sebep + sonuç şeklinde, sonuç + sebep şeklinde) olmak üzere sekiz ana başlık altında toplamıştır.

Ergin (2014), *Türk Dil Bilgisi* adlı çalışmasında bağlaçları, bağlama edatları başlığı altında değerlendirmiş ve yedi alt bölümde incelemiştir. Bağlama edatlarını da sıralama edatları, denkleştirme edatları, karşılaştırma edatları olarak sınıflandırmıştır. Bir diğer sınıflandırmayı cümle başı edatları olarak yapmıştır. Cümle başı edatları da "fakat", "eğer", "gerçi", "çünkü", "mademki" ifadesi taşıyanlar olarak gruplandırmıştır. Netice ve izah ifade edenler, benzerlik ifade eden edatlar, şarta ve dereceye bağlama edatları, "aksi hâlde" ifadesi taşıyanlar ve sona gelen edatlar olarak da farklı bir tasnif yapmıştır.

Banguoğlu (1998), Türkçenin Grameri isimli çalışmasında bağlam terimini kullanmış ve işlevlerini ise: bağlama ilişkileri başlığı altında vermiştir. Bu işlevler: ulama, ayırtlama, karşıtlama, almaşma, üsteleme, açıklama, salt bağlamlar, yer verme, sebep, sonuç bağlamları, amaç, şart olmak üzere on iki alt başlıkla vermiştir.

Özmen (2016), *Türkçenin Sözdizimi* isimli eserinde bağlaca "bağımsız tümleç" başlığı altında yer vermiştir. Bağımsız tümleçleri, anlamları ve üstlendikleri görevleri bakımından, bağlama görevindeki bağımsız tümleçler, bağlama ve kuvvetlendirme

görevindeki bağımsız tümleçler ve ünleme görevindeki bağımsız tümleçler diye tasnif etmektedir. Bağlama görevinde kullanılan bağımsız tümleçlerin ya cümle başında ya da iki cümle arasında bulunduğunu ifade etmektedir. Cümle başında bulunan bağımsız tümleçler, başında bulundukları cümlelerle daha önceki cümle veya cümleler arasında anlam ilişkisi kurar. İki cümle arasında bulunan bağımsız tümleçler ise cümleler arasında hem yapı hem sıralama, sınırlama, öncelik sonralık, tercih gibi değişik anlam ve işlev ilişkileri kurarlar demektedir.

Yaylagül (2015), *Göstergebilim ve Dilbilim* adlı çalışmasında bağdaşıklık konusu altında Halliday'in (1985) bağdaşıklık sınıflandırmasını esas almış ve bağlayıcı ifadelerin dört türünü sıralamıştır: bağlaçlar, seçim sağlayanlar, ters yöne bağlayanlar ve bağımlı hâlde bulunanlar. Bağımlı hâlde bulunanları birinin statüsünün diğerine bağlı olduğu şeyleri bağlar (çünkü, böylece, bu sebeple gibi) diyerek açıklamıştır. Bağımlı hâlde bulunan bağlayıcılar cümleler arasında nedensel ilişkiler, iki cümle parçası arasında bağdaşıklık bağı kurabilir ve "sonucu olarak", "için" gibi bağlaçlar ile ifade edilebilir. Bağlaçların nedensel ilişki kurma özelliğinin de düzeltme, ifade yönü değiştirme, önce söylenenleri örnekleme, önce söylenenleri açıklama, önce söylenenlerden başka bir konuya geçme, özelleştirmeler yapma, önce söylenenleri sürdürme, önce söylenenleri özetleme şeklinde olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca bağlaçların, ayrıntılama, genişletme, açma, düzeltme, başka yöne çevirme gibi işlevler yoluyla cümleler arasında bağdaşıklık ilişkisi kurabildiğini ve bağlaçlar yoluyla konuların uzatılabilir veya genişletilebilir olduğunu belirtmiştir.

Karaağaç (2016), *Türkçenin Dil Bilgisi* adlı çalışmasında bağlaçları edatlar içerisinde bağlama edatları başlığı altında vermiştir. 1) Sıralayıcı bağlama edatlarını, bağlaçlar ve cümlelik bağlayıcıları olarak gruplandırmıştır. 2) Açıklayıcı bağlama edatları (sebep - sonuç, özetleyici - genelleyici, karşılaştırma – denkleştirme, tahmin - kesinlik, olurluk - olmazlık, doğrulama - yalanlama, kabul - ret, öncelik - sonralık, ekleme - çıkarma, şart - şart değil ve zıtlık ilişkisi sağlayan edatlar) olmak üzere iki ana başlık ve alt başlıklarla sınıflandırmıştır.

Emre (2009), *Yapı ve* İşlev Bakımından Oğuz Atay'ın Tehlikeli Oyunlar *Romanında Çekim Edatları* adlı yüksek lisans tezinde bağlaçları edatlar başlığı altında değerlendirmiştir. Araştırmacı, ilgili kitaptaki işlevleri; yaklaşık olarak, sebep, benzerlik, sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, denklik, zaman, ihtimal ve tahmin, tıpkılık, uygunluk, ilgili olma, üzerine, üstüne, zıtlık, neden-sonuç, amaç, karşılaştırmaya dayalı sonuç, kişiye mahsus - kişiye özel - adına, süre, birlikte olma ve beraberlik, araç, tarz, ölçü - miktar, denklik, çokluk, sınırlandırma, derece, aşağı - yukarı, yaklaşık, abartma, durum, yer - yön, sınırlı zaman, görelik, durum işlevi, uygunluk işlevi, tahmin işlevi, yer ve yönde sınırlandırma işlevi, zamanda sınırlandırma işlevi, eylemin varış yeri ve süresi, ters yön, karşıtlık, karşılık, zıtlık, zaman, beklenmezlik, ayrışma - ayrıştırma, miktarca karşılaştırma, aşağı yukarı, yaklaşık miktar, sınırlandırma, içerik belirleme, zamanda öncelik, eylemde öncelik, durum ve taraf olma işlevi olarak tespit etmiştir.

Yavaş (2018), *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Üçleme (Mahur Beste-Huzur- Sahnenin Dışındakiler) Romanlarındaki Son Çekim Edatlarının İşlevsel Bakımdan İncelenmesi* adlı yüksek lisans çalışmasında söz konusu romanlardaki edatlar işlevlerine göre sınıflandırılmış ve romanlardan seçilen örnek cümleler üzerinde gösterilmiştir. Edatların tasnifinde, Ergin (2013)'in fonksiyonlarına göre son çekim edatları sınıflandırması esas alınmış ve edatlar o başlıklara riayet edilerek incelenmiştir. Araştırmada edatlar, vasıta ve beraberlik edatları, sebep edatları, benzerlik edatları, başkalık edatları, diğer hal edatları, miktar edatları, zaman edatları, yer ve yön edatları olmak üzere sekiz ana başlıkta verilmiş ve incelenen eserlerdeki edatlar tespit edilmiştir. Tespit edilen edatların işlevlerini; birliktelik, karşıtlık, araç olma, ilgili olma, tarz belirtme, sebep, amaç, özgülük, süre, benzerlik, karşılaştırma, örnek sıralama, aynı olma, tahmin, aitlik, durum, zaman, miktar, derecelendirme, yaklaşık olma, denk olma ve yer - yön işlevi olmak üzere maddelendirmiştir.

İpek (2016), *Türkiye Türkçesinde Sözcük Türleriyle Yapılan Pekiştirme* adlı çalışmasında bağlacın tanımına yer vermemiştir. Araştırmacı çalışmasında bağlaçlarla yapılan pekiştirmeleri açıklamış ve araştırmasında da/de, değil, hatta, hele, hem/hem de, ise (-se/-sa), ki, mı/mi ve üstelik bağlaçlarının pekiştirme bağlacı olduğunu belirtmiştir.

Pul (2002) *Türkiye Türkçesinde Edat* isimli yüksek lisans çalışmasında bağlaçların görev bakımından sınıflandırmasını bağlama, karşılaştırma, fakat ifadesi taşıyanlar, şart ifade eden veya şartı kuvvetlendiren, eğer anlamı taşıyan, gerçi ifadesi taşıyan, netice ve izah ifade eden, şarta ve dereceye bağlama, kuvvetlendirme, karşılaştırma, ilave, belirtme, sıralama, izah, sonraya bırakış, üzerinde durmama, vasıta ve beraberlik, sebep, benzerlik, başkalık, diğer hâl edatları, miktar, zaman edatı, yer ve yön edatları, farklılık ifade edenler, benzerlik ve miktar bildirenler, mekân ve zaman ifade edenler, cihet bildirenler, sebep ve gaye bildirenler, tarz ve mukayese bildirenler, beraberlik ve vasıta bildirenler olarak yapmıştır. Bağlama edatlarını ise mana ve vazife bakımından, cümle başı edatları, asıl bağlama edatları, denkleştirme edatları, soru, cevap (tasdik ve kabul ifade edenler, red ve inkar ifade edenler), benzetme, nedenlik, nasıllık, özgülük, kararsızlık, istek, taşlama, gözdağı, aşırılık, usanç, hafifseme, sürerlik, üstelik, şart, ısrar, ayrı oluş, zaman ya da yer başlangıcı, yöneliş, derece, uzaklık, yön, taraflık, bakımından, amaç-sonuç, sebep-sonuç, karşı yönünce, süre, onaylama ve doğrulama, benzerlik, kıyaslama, eşitlik, olumsuzluk, gösterme, özgüleme, araç, nitelik, beraberlik, bedel, ölçü, hayırlı istek, soru, pekiştirme, rica, hayret ya da inkar, özlem, kabul etme, açıklama ya da yorumlama, tarz ve yol, karşıtlık, hatırlatma, benzerlik, başkalık, yer-yön, zaman, sebep ve amaç, miktar, aitlik, tarz, vasıta ve beraberlik, karşılaştırma olarak gruplandırmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İşlevsel yönden bağlaçları konu edinen ve yukarıda tek tek tanıtılan bu çalışmalardan hareketle aşağıdaki sonuçlar ortaya konulabilir.

Sonuçlar

İşlevlerine göre bağlaçları inceleyen ve çalışma grubuna alınan yirmi bir çalışmanın türü şöyledir: Altısı yüksek lisans tezi, ikisi doktora tezi, altısı makale ve yedisi çeşitli dil bilgisi – dil bilimi kitaplarında bölüm olarak yer almaktadır.

İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen çalışmaların;

belli bir bağlacın işlevlerinin tespit edilmesi (Çelik,1999; Karaşin, 2008; **Üstünova,** 2006; İpek, 2016)

eserlerdeki bağlaçlar ve bu bağlaçların işlevlerinin ortaya konulması (Emre, 2009; Yavaş, 2018)

Türkiye Türkçesindeki bağlaçlar ve işlevleri (Akın 2004; Atabey, 2007; Tiken, 1997; Yavuz 2010; Pul, 2002)

Türkiye Türkçesindeki bağlaçlar ile Türkçenin şivelerindeki bağlaçların karşılaştırılması (Berkil, 2003; Berber, 2017)

Dil bilgisi – dil bilimi kitaplarındaki bölümler (Korkmaz, 2017; Ergin, 2014; Banguoğlu, 1998; Özmen, 2016; Yaylagül, 2015; Karaağaç; 2016)

bağdaşıklık konulu tez içerisindeki bölümleri (Coşkun, 2005) kapsayan araştırmalar olduğu görülmektedir.

İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen çalışmalarda tespit edilen bağlaç işlevleri arasında en çok açıklama, sonuç, pekiştirme, ekleme, olasılık, cevap, kabullenme, karşılaştırma, zıtlık, olumsuzluk, özetleme, sebep, seçme, şart, tahmin, üsteleme ve zaman - sıralama; en az ise amaç, bakış açısı bildirme, ayrıntılama, başkalık, bedel, beklenti, yaklaşma, pişmanlık, hatırlatma, yerine koyma işlevlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan çalışmalarda bağlaçların cümle bağlayıcıları, edatlar, bağlaç ve bağlama ögeleri, bağlama edatları olmak üzere farklı isimlendirmelerinin olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmanın bulgu ve sonuçları alan yazınına katkı sağlayacağı gibi işlevsel Türkçe öğretimine de katkı sağlayabilir.
2. Bu çalışmadan hareketle bağlaçlara yönelik işlev temelli ve daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
3. İşlevsel bağlaç öğretimine yönelik derlem tabanlı çalışmalar yapılarak Türkçedeki bağlaçların hangi işlevlerde kullanıldıklarını ortaya koyan daha güncel ve kapsamlı çalışmalar ortaya konulabilir.

4. Yapılan araştırmaların sonuçlarından hareketle ***öğretim amacıyla*** bağlaçlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre sınıflandırılabilir ve ders kitabı yazarları ilgili bölümleri bu düzeylendirmeye göre hazırlayabilir.

5. Bağlaçların işlevsel sınıflandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar öğretmenlere bağlaç konusunun öğretilmesi noktasında kolaylık sağlayabilir.

6. Sınıf seviyesine göre bağlaçlar***ın öğretilmesi*** yoluyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerine yönelik pek çok etkinlik yaptırılarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

Akın, L. (2004). Türkiye Türkçesinde Bağlaçlar, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Atabay, N.; Kutluk, İ. ve Özel, S. (1983). Sözcük Türleri: Ad, Sıfat, Belirteç, Adıl, İlgeç, Bağlaç, Ünlem, Eylem. Doğan Aksan (Yay. Haz.), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Atabey, İ. (2007). "Cümle Bağlayıcıları ve Türkiye Türkçesindeki Kullanımı" Turcology in Turkey, Selected Papers (Ed. László Károly), Szeged, 39-54.

Banguoğlu, T. (1998). Türkçenin Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Berber, M. (2017). Türkiye Türkçesindeki Edatlar ile Kazak Türkçesindeki Edatların Karşılaştırılması, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

Berkil, Ö. S. (2003). Türkmen Türkçesindeki Edatlarla Türkiye Türkçesindeki Edatların Karşılaştırmalı Analizi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.

Bilgegil, M. K. (1984). Türkçe Dilbilgisi, Dergah Yayınları, İstanbul.

Blondell, J., Higgens, J. ve Middlemiss, N. (1982). Function *İn* English, Oxford University, Oxford.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Çelik, M. (1999). "Da'nın İşlevleri" , Dilbilim Araştırmaları, *10*, 25-32.

Delice, H. İ. (2012). Sözcük Türleri, Asitan Kitabevi, Sivas.

Deny, J.(2012). Türk Dilbilgisi (A. U. Elöve, Çev.), Kabalcı Yayınları, İstanbul.

Ediskun, H. (1985). Türk Dilbilgisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Emre, N. (2009). Yapı ve İşlev Bakımından Oğuz Atay'ın Tehlikeli Oyunlar Romanında Çekim Edatları, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

Ergin, M. (2014). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım Yayınları, İstanbul.

Hacıeminoğlu, N. (2015). Türk Dilinde Edatlar: En Eski Türkçe Metinlerden Zamanımıza Kadar –Yazı Dilinde-, Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

İpek, B. (2016). "Türkiye Türkçesinde Sözcük Türleriyle Yapılan Pekiştirme" , Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(32), 145–156.

İşsever, S. (1995). Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Karaağaç, G. (2016). Türkçenin Dil Bilgisi (3. Baskı), Akçağ Yayınevi, Ankara.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Karaşin, H. (2008). "Bağlaç Görevinde Kullanılan Ya'nın Anlamsal İşlevleri" , U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, *9*(14), 215-227.

Kılıç, V. (2002). Dilin İşlevleri ve İletişim, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

Koç, N. (1996). Yeni Dilbilgisi, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi (3. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Kurtul, K. (2011). Türkçe ve İngilizcedeki Bağlaçların Yazılı Metinlerde Kullanımı, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Özmen, M. (2016). Türkçenin Sözdizimi (2. Baskı), Karahan Kitabevi, Adana.

Pul, M. (2002). Türkiye Türkçesinde Edat, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

TDK (2011). Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Tiken, K. (1997). **"**Eski Anadolu Türkçesinde Edatlarla Kurulan Zarf-Fiillerin İfade ve İşlevleri" , Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, *45*(1997), 396-428.

Üstünova, K. (2006). "Ama'nın İşlevleri", Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, *1*(10), 79-92.

Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual, İstanbul.

Yavaş, Ö. (2018). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Üçleme (Mahur Beste-Huzur- Sahnenin Dışındakiler) Romanlarındaki Son Çekim Edatlarının İşlevsel Bakımdan İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.

Yavuz, S. (2010). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Bağlaçlar, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

Yaylagül, **Ö**. (2015), Göstergebilim ve Dilbilim, Hece Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TEMEL EĞİTİMDE PROGRAM VE MATERYAL ÇALIŞMALARI

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (917-926)

TEMEL EĞİTİMDE GÜNCEL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ HAZIRLIK SÜRECİ

Elif BAKAR[1], Şenay KÖSE[2]

1 Dr, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

2 Şube Müdürü V., Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Giriş

Okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul döneminin tamamı bir insanın hayatının en önemli dönemini teşkil etmektedir. Yaşam boyu edinilecek bilgi, beceri ve tutumlar için kritik olan bu dönemde okullarda verilen eğitim öğretimin ya da okul dışı ortamlarda geçirilen zamanın kalitesi sadece öğretmenlere ve velilere bağlı olmayıp aynı zamanda derslerin, eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesine de bağlıdır. Bu nedenle geleceğin inşası bağlamında öğretim programlarının eğitim sistemi içindeki yeri yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle derslerin işlenmesinde yol haritasını gösteren, öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsayan öğretim programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve güncellenmesi sosyolojik, felsefi, sanatsal, kültürel ve bilimsel bir süreç gerektirir. Öğretim programları dinamik bir yapıya sahiptir ve güncel durumlara göre dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de zaman zaman güncelleme çalışmaları yapılmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan öğretim programları da bu anlayışla güncellenmiş ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

1. Öğretim Programları Güncelleme Sebepleri

Küreselleşen dünyada diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler yeni yüzyılda bireylerden beklentileri farklılaştırmakta, dolayısıyla öğretim programlarının ihtiyaç duyulan zamanlarda güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Günümüzde;

- Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları,
- Türkiye'deki eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik hedefler,

- Bilim ve teknolojideki hızlı gelişim ve değişimler,
- Öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalardaki gelişmeler,
- Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde kullanılan ölçütler ve değerlendirme sonuçları,
- İlkokul ve ortaokullarda uygulanan öğretim programlarının akademik bilgi bakımından yoğun olduğuna yönelik kamuoyundan gelen bildirimler,
- 64 ve 65. Hükûmet Programları, Kalkınma Planları, Eylem Planları, 2014-2019 MEB Stratejik Planı, OECD Eğitim Raporları vb.

hususlar göz önünde bulundurularak çağın ve toplumun taleplerine cevap verebilecek donanıma ve üst düzey bilişsel becerilere sahip, bu becerileri yaşamının farklı alanlarında kullanabilen, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyerek bu değerleri tutum ve davranışa dönüştüren bireylerin yetiştirilmesi amacıyla öğretim programları güncellenmiştir.

2. Öğretim Programları Güncelleme Çalışmalarına Hazırlık Süreci

Bilindiği üzere öğretim programları ilkokul ve ortaokullarda okutulmakta olan zorunlu ve seçmeli dersler için hazırlanmakta ve dersler bu öğretim programlarına göre işlenmektedir. Bu sebeple güncelleme çalışmalarına başlamadan önce ilk olarak Haftalık Ders Çizelgesi konusu ele alınmıştır.

2.1. Haftalık Ders Çizelgesi'nin Güncellenmesi:

İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi, ilkokul 1. sınıftan ortaokul 8. sınıfın sonuna kadar okutulmakta olan dersleri, sürelerini ve uygulamaya yönelik açıklamaları içeren bir çizelgedir.

64. Hükûmet Programı 2016 Yılı Eylem Planı'nda; 130 numaralı eylem *"Eğitimin tüm kademelerindeki müfredat, temel becerileri içerecek şekilde güncellenecek ve etkin bir rehberlik sistemi oluşturulacak."* şeklinde ifade edilmiş olup açıklamalar bölümünde ise *"Eğitimin tüm kademelerinde okutulan derslerin müfredatı, belirli aralıklarla 'temel becerileri' geliştirme esaslı olarak güncellenecektir. Ortaokul ve liselerde seçmeli ders sayısı artırılacak, bireysel yeteneklere göre öğrencileri yönlendirebilecek bir rehberlik sistemi oluşturulacaktır."* ifadesi yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise *"Haftalık ders çizelgeleri, temel yeterliliklerin geliştirilmesini sağlayacak bir dağılım ile ders çeşidi açısından yönetilebilir ve sürdürülebilir bir yapıda düzenlenecektir."* ifadesine yer verilmiştir.

Buna göre;

- Haftalık Ders Çizelgesi'ne yönelik yapılacak çalışmalarda dikkate alınmak üzere ulusal ve uluslararası alanda yayınlanmış tez, makale, bildiri gibi akademik çalışmaların yanı sıra çeşitli kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütleri tarafından yayınlanan raporlar incelenmiştir.
- Uygulanmakta olan Haftalık Ders Çizelgesi'nin değerlendirilmesine yönelik olarak öğretmenler, yöneticiler ve bu kademelerde öğrencisi bulunan velilerden görüş alınmıştır. Bu görüş için hem kapalı uçlu hem de açık uçlu sorulardan oluşan anketler her bir grup için ayrı ayrı olacak şekilde hazırlanarak geçerlik ve güvenirliğine ilişkin gerekli çalışmalar da yapıldıktan sonra anket.meb.gov.tr adresinde yayınlanmıştır. 81 ilden katılım sağlayabilmek için resmî ortamda duyurular yapılmış ve 15-24 Nisan 2016 tarihleri arasında anketin gönüllülük esasına göre doldurulması sağlanmıştır.
- Anketlerin uygulanması sonucunda toplam 146.922 veri girişi gerçekleşmiştir. Bu veri girişlerinden; 80.341'i öğretmenler, 15.608'i yöneticiler ve 50.973'ü ise velilere aittir.
- Diğer taraftan Haftalık Ders Çizelgesi'ni değerlendirmeye yönelik yapılan nicel çalışmaların yanı sıra bu çalışmaların niteliğini artırmak amacıyla ilkokul ve ortaokullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle kapsamlı bir nitel çalışma da gerçekleştirilmiştir. 19-22 Nisan 2016 tarihlerinde Ankara'da 24 ilkokul ve ortaokulda 50 okul müdürü ve müdür yardımcısı, 238 öğretmen, 335 öğrenci, 117 veli olmak üzere toplam 740 kişiyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Söz konusu görüşmeler alanında uzman, lisans üstü eğitim tecrübesi olan ve görüşme tekniklerine hâkim Temel Eğitim Genel Müdürlüğü personeli tarafından gerçekleştirilmiş olup görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır.
- Hem anketlerde hem de görüşmelerde Haftalık Ders Çizelgesi'nde yer alan zorunlu ve seçmeli dersler, derslerin süreleri, çeşidi, uygulanmasına ilişkin esaslar ve açıklamalar, haftalık toplam ders saati gibi konularda sorular yer almaktadır.
- Ayrıca İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi uygulamalarına yönelik yapılan nicel ve nitel araştırma sonuçları ve verilerin uygulayıcılarla birlikte değerlendirilebilmesi amacıyla 16-18 Mayıs 2016 tarihlerinde "İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nin Değerlendirilmesi" konulu bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. Söz konusu Çalıştay'da konuya yönelik yapılan nicel ve nitel araştırma sonuçları sunulmuştur. Ardından Bakanlık bürokratları (ilgili birim temsilcileri), eğitim yöneticileri, maarif müfettişleri, özel okul temsilcileri, çeşitli sivil toplum kuruluşu temsilcileri, akademisyenler, öğretmen, öğrenci ve velilerin iki gruba ayrılması ve her bir grupta konunun derinlemesine ele alınıp tartışılması sağlanmıştır. Çalıştay'ın sonucunda gruplardan rapor alınmış ve bu raporlar moderatörlerin koordinesinde birleştirilerek ortak görüş oluşturulmuştur.
- Bütün bu çalışmaların ardından ilkokul ve ortaokullarda uygulanan Haftalık Ders Çizelgesi güncellenmiş ve değerlendirilmek üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Kurul Kararı'yla kabul edilen "İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi" ilkokul ve ortaokullarda okutulmak üzere kabul edilmiş olup 81 il Valiliğine gerekli duyuru yapılmıştır.

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERSLER			SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi		4	4	3					
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler					3	3	3	3	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük									2
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun		5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım								2	2
	Trafik Güvenliği					1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama									1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2				
ZORUNLU DERS TOPLAMI			26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)					2	2	2	2
		Peygamberimizin Hayatı (4)					2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler (2)					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Çevre Eğitimi (1)							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)					2	2		
		Zekâ Oyunları (4)					2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (4)					2	2	2	2
		"Şehrimiz ..." (1)					2	2	2	2
		Ortak Türk Tarihi (1)								2
		Medya Okuryazarlığı (1)							2	2
		Hukuk ve Adalet (1)						2	2	2
		Düşünme Eğitimi (2)							2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							6	6	6	6
SERBEST ETKİNLİKLER			4	2	2					
TOPLAM DERS			30	30	30	30	35	35	35	35

Şekil 1. İlköğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Haftalık Ders Çizelgesi

ÇİZELGENİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

1. Serbest etkinliklerin uygulanması velinin isteği doğrultusunda okul yönetiminin kararına bağlı olup zorunlu değildir.
2. Okullarda seçmeli ders uygulaması konusunda esneklik sağlanacak ve her okul yönetimi kendi imkânları doğrultusunda çizelgenin seçmeli dersler bölümünde yer alan azami 10 dersten bir grup oluşturacaktır. Öğrenciler, kendi okullarında okul yönetimi tarafından oluşturulan gruptan derslerini seçecektir.
3. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde belirtilmiştir.
4. Seçmeli derslerden birden fazla sınıf düzeyinde alınabilecek derslerin öğretim programları modüler bir yapıda oluşturulacaktır. Öğrenciler bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabileceklerdir. Öğrenci, beşinci sınıftan itibaren programda seçmeli olarak yer alan bir dersi ilk kez sekizinci sınıfta alabileceği gibi, bu dersi beşinci sınıftan itibaren sürekli olarak seçebilir ya da herhangi bir sınıf düzeyinde başka bir alandan ders seçebilir.
5. Öğretim programlarının uygulanmasında haftanın belirli bir günü/günleri altı (6) ders saatlik zaman dilimi "seçmeli ders saatleri" olarak belirlenir. Bu şekilde farklı sınıf düzeylerinde olup fakat seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulması sağlanır. Örneğin bir öğrenci Kur'an-ı Kerim dersini ilk kez yedinci sınıfta alıyorsa ve henüz başlangıç seviyesinde ise bu dersi beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta okuyan ve başlangıç seviyesinde olan öğrencilerle birlikte alabilir. Böylece hem kaynakların daha rasyonel kullanılması hem de öğrencilerin tercih haklarının karşılanması sağlanır.
6. Sanat ve Spor grubunda yer alan Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Fizikî Etkinlikler dersleri öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki (2) ya da dört (4) ders saati olarak seçilebilir.
7. Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak onsekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenleri kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir.
8. İsteyen okullarda on (10) ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak okul yönetiminin kararıyla her türlü eğitici faaliyet uygulanabilir. (Örneğin sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler, yabancı dil vb.)

2.2. Öğretim Programlarının Hazırlığına İlişkin Akademik Araştırma

Millî Eğitim Bakanlığının eğitim politikaları ve önceliklerinin; temel eğitim almış öğrencilerin millî, manevi, evrensel değerlere sahip; hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olabilen; teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen; kendisine, toplumuna ve farklı kültürlere karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak yönünde olduğu ilgili stratejik ve eylem planı gibi belgelerinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları başlatılmadan önce;

- Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce ulusal ve uluslararası alanda dersler bazında öğretim programlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır.
- Her bir ders için olmak üzere öğretim programlarının içeriğine yönelik Türkiye'deki bütün eğitim fakültelerine teknik ve yapısal anlamdaki bilimsel görüşleri resmî olarak sorulmuştur. Üniversitelerden gelen görüşler analiz edilerek değerlendirme raporu hazırlanmıştır.
- Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olduğundan söz konusu Belge tüm öğretim programlarında yer almak üzere analiz edilmiştir.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne çeşitli kurum, kuruluş veya kişilerden resmî ortamda gelen başvuruların tamamı incelenerek müfredatta yer alması istenilen tasarruf ve israf, çevre kirliliği, vergi bilinci, sosyal finansal eğitim, iş sağlığı ve güvenliği, küresel ısınma, doğal kaynakların korunması gibi çok çeşitli konuların listesi çıkarılmıştır.
- Öğretim programlarının uygulamadan kaynaklanabilen sorunlara yönelik izleme ve değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından gönüllülük esasına göre doldurulmak üzere anketler hazırlanmış, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmalar gerçekleştirildikten sonra ve anket.meb.gov.tr adresinde yayınlanmıştır. Ankete toplam 173.921 veri girişi gerçekleşmiştir. Bu veri girişlerinden, 162.202'si zorunlu derslerin öğretim programlarına ilişkin iken 11.719'u seçmeli derslerin öğretim programlarına ilişkindir.

2.3. Öğretim Programlarının Hazırlığına İlişkin Çalıştaylar

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilen öğretim programları güncelleme çalışmaları sırasında sadece nicel ve nitel araştırmalar şeklinde bilimsel veri tabanı oluşturulmamış, ayrıca çeşitli üniversiteler, kurum ve kuruluşların görüşleri de dikkate alınmıştır. Bu hazırlık sürecinde önemli rol oynayan bir aşama da farklı konularda gerçekleştirilen çalıştaylardır. Bu çalıştaylar aşağıda ana hatlarıyla kısaca açıklanmıştır.

- **21. Yüzyılda Temel Eğitim Çalıştayı:** Öğrencilerin, velilerin ve eğitimcilerin beklentilerini karşılayacak nitelikli eğitimin unsurları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında temel eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda 21-24 Haziran 2016 tarihlerinde "21. Yüzyılda Temel Eğitim" isimli çalıştay gerçekleştirilmiştir. Çalıştay'ın 21-22 Haziran 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen ilk aşamasında eğitim felsefesi, 21. yüzyıl becerileri ve evrensel değerler, eğitimde program geliştirme, beceri ve değer eğitimi, yabancı dil eğitimi, temel eğitimde estetik ve sanat, eleştirel düşünme gibi konularda görüşleri alınmak üzere sosyoloji, felsefe, edebiyat, pedagoji, siyaset gibi eğitimden farklı alanlarda isim yapmış gazeteci, yazar, akademisyen gibi entelektüel katılımcılar davet edilmiştir. Çalıştay'ın bu aşamasında ilkokul ve ortaokullarda uygulanan öğretim programlarının, temel becerileri içerisine alan ve değerler eğitimine önem veren bir yaklaşım içerisinde güncellenmesi zorunluluğuyla birlikte öğretim programlarının sade ve yaşamla ilişkilendirilebilir olması gerektiği de vurgulanmıştır. Çalıştay'ın sonucunda temel eğitimin felsefesine ilişkin bir raporlama yapılmış ve değerlendirilmek üzere program güncelleme ekiplerinin incelemesine sunulmuştur. Çalıştay'ın ikinci aşaması ise 23-24 Haziran 2016 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olup eğitim alanında isim yapmış akademisyenlerle bir araya gelinmiştir. Temel eğitim, haftalık ders çizelgesi, öğretim programlarının yapısı ve uygulamaları konularında katılımcıların görüş ve değerlendirilmeleri alınarak bu aşamanın sonucunda da hazırlanan rapor değerlendirilmek üzere program güncelleme ekiplerinin incelemesine sunulmuştur.
- **Temel Eğitime Bakış Çalıştayı:** Öğretim programlarının güncellenmesinde koordinatör olarak görevlendirilecek akademisyenlere gerekli bilgilendirmeyi yapabilmek ve ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerinin de görüşlerini almak üzere akademisyenler, Bakanlık bürokratları, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ilgili koordine ekibinin katılımıyla 27-28 Haziran 2016 tarihlerinde "Temel Eğitime Bakış" konulu farklı bir Çalıştay düzenlenmiştir. Bu Çalıştay'da hem öğretim programlarına ilişkin nicel ve nitel araştırma sonuçları hem de daha önce yapılmış olan 21. Yüzyılda Temel Eğitim Çalıştayı sonuçları ana hatlarıyla açıklanmış ve disiplinler arası yaklaşım esası gereği iş birliği içinde çalışması gereken koordinatörlerin birbiriyle tanışmaları sağlanmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesine yönelik çalışmaların ilk baştaki bu süreçte program güncelleme çalışmasının temelleri, çalışma şekli, takvimi konusunda ekip koordinatörleri ve Bakanlık birimleriyle birlikte kararlar alınmıştır.
- **Yabancı Dil Eğitiminde Yol Haritası Çalıştayı:** Öğretim programlarının güncellenmesine yönelik gerçekleştirilen çalıştaylardan biri de konu alanı özelinde yabancı dil öğretimine yönelik olmuştur. Bunun için yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programı güncellenmeye başlanmadan önce yabancı dil eğitiminde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalar kapsamında 13-14 Temmuz 2016 tarihle-

rinde alanında uzman akademisyen ve alan öğretmenlerinin katılımıyla "Yabancı Dil Eğitiminde Yol Haritası Çalıştayı" gerçekleştirilmiştir. 12 farklı üniversiteden öğretim üyeleri ile 11 farklı ilden ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin katılımıyla yabancı dil öğretiminde niteliğin artırılması için mevcut uygulamalar değerlendirilmiş ve öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini ve becerilerini artırmaya yönelik yapılabilecek uygulamalar tartışılmıştır. Haftalık ders saati, öğretim programı ve ders kitapları; etkin öğretimde yöntem, teknikler ve eğitim ortamları; materyal hazırlama ve teknoloji kullanımı; öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları; beceri eğitimi; ölçme ve değerlendirme; MEB - eğitim fakülteleri iş birliği konuları ele alınmıştır.

3. Öğretim Programları Güncelleme Çalışmaları

Öğretim programlarının güncellenmesi çalışmalarına öncelikle Haftalık Ders Çizelgesi'nin zorunlu dersler bölümünde yer alan derslerin güncellenmesiyle başlanmış, ardından seçmeli dersler bölümünde yer alan derslerin öğretim programlarının güncellenmesiyle devam edilmiştir. Öğretim programlarının güncelleme çalışmaları Temel Eğitim Genel Müdürlüğü personelinin yanı sıra çok çeşitli üniversitelerden alanında bilgisi ve tecrübesiyle isim yapmış akademisyenler ile yine farklı illerimizdeki resmî okullarda görev yapmakta olan sınıf ve alan öğretmenlerinden oluşturulan ekiplerle gerçekleştirilmiştir.

Programlar güncellenirken; değerlerin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için dersin kazanımları ve konularla ilişkilendirilmesi gerekliliği, aksi durumda konu bağlamından kopuk kelimeler olarak kalabileceği endişesinden hareketle, öğrencilere aktarılması hedeflenen değerler her dersin doğası ve kazanımları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Ders kitabı içeriklerinde ve ders işleniş sürecinde değerlerin işlenmesinin zorunluluk hâline getirilebilmesi amacıyla, değerlere program kazanımlarının uygun olması durumunda doğrudan kazanım ifadelerinin içerisinde, aksi durumda kazanımların içerik (konu) boyutu ile ilişkilendirilerek kazanım açıklamalarında yer verilmiştir. Öğretim programlarının girişlerinde "Değerler" başlığı altında değerlere ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturulması, bunların öğrenciler tarafından özümsenmesi, tutum ve davranışa dönüştürülmesinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler ile uygulamalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Kazanım ve açıklamalarına doğrudan yer verilemeyen ancak ders ile öğrencilere kazandırılabilecek değerlere de bu bölümde değinilmiştir. Öğretim programlarında çok çeşitli ve ders bazında üzerinde önemle durulması gereken değerlerin yanı sıra adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri on kök değer olarak bütün öğretim programlarında yerini almıştır.

Güncellenen öğretim programlarının özelliği temel felsefeyi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde yer alan 8 (sekiz) anahtar yetkinliği, millî ve manevi değerleri içeren; bilimsel olarak daha anlaşılabilir (kolay ve sade); bilgi odaklı yerine bilgiye duyarlı

ve yaşantısal; disiplinler arası bilimsel yaklaşımı esas alan; standart biçimsel ve içerik yapısına sahip olmasıdır. Öğretim programları bu bağlamda güncellenirken programlarda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'nde yer alan; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri esas alınmıştır. Bu yetkinlikler öğretim programlarının tamamında hem ön bölümde yer alan ayrı bir başlık olarak hem de kazanımların içinde anlam olarak yerini almıştır.

Öğretim programı güncelleme çalışmalarında Temel Eğitim Genel Müdürlüğünde Genel Müdür ve ilgili Daire Başkanlığı personelinin koordinesinde dersin alanı, rehberlik, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme koordinatörlerinin kontrolünde akademisyenler, öğretmenler ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanlarından oluşan ekipler tarafından dersler bazında belirli periyotlarla ve uzun süreli olarak bir araya gelinip çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Her bir ders için gerçekleştirilen öğretim programı güncelleme çalışmaları tamamlandıktan sonra derslerin birbiriyle olan ilişkisi, disiplinler arası ve bütüncül yaklaşımlar, çapraz kontroller bağlamında koordinatörler aracılığıyla ayrı bir çalışma organize edilip gerekli değişiklik veya düzeltmeler yapılmıştır.

Hem içerik, yapı ve tasarım bağlamında hem de kazanımların kodlanması anlamında standart bir yapı oluşturulduktan sonra dil redaksiyonu yapılan güncel öğretim programları incelenmek ve değerlendirilmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmuştur.

4. Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanları tarafından yapılan inceleme ve değerlendirmelerden sonra programlar 13 Ocak 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanı tarafından düzenlenen bir basın toplantısıyla kamuoyuna tanıtılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sayfasında "askıya çıkarılan" taslak programlar, 10 Şubat 2017 tarihine kadar, 27 gün süreyle mufredat.meb.gov.tr adresinde kamuoyunun inceleme ve görüş bildirimine açık tutulmuştur. Milyonlarca görüntüleme ve yüzbinlerce görüşün geldiği programlara ilişkin bütün dönütler Kurul uzmanları tarafından analiz edildikten sonra dönütlerin taslak programlara yansıtılması amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı koordinesinde 20-24 Şubat 2017 tarihlerinde ilgili Genel Müdürlüklerle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada programlara yönelik gerekli değişiklikler yapılmış ve son olarak incelenmek, değerlendirilmek ve onaylanmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Onaylanmış olan öğretim programları 2017-2018 eğitim öğretim yılında derslerin okutulmaya başlandığı ilk sınıf kademelerinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu programlar mufredat.meb.gov.tr adresinde yayınlanmaktadır.

5. Öğretim Programları Tanıtım Çalışmaları

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları tamamlandıktan sonra kamuoyunu bilgilendirmek ve ayrıca öğretmenler ile yöneticileri desteklemek amacıyla öğretim programı tanıtım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda güncel öğretim programlarının yapısı, özellikleri ve içeriğine ilişkin sunumlar hazırlanarak Genel Müdürlüğün internet sitesinde yayınlanmıştır. Üniversitelerin gerçekleştirdiği kongre, sempozyum, panel gibi organizasyonlara katılım sağlanarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca 81 il Valiliğinden her ders bazında dörder öğretmen davet edilerek güncel öğretim programlarına yönelik 3 hafta boyunca seminerler verilmiştir. Gerekli bilgilendirme yapılan binlerce öğretmen aracılığıyla mesleki çalışma döneminde ülke genelindeki bütün öğretmenlerin bilgilendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmış, illerin tanıtım faaliyetlerine yönelik yapılan çalışmaların durumunu gösterir raporlar 81 il Valiliğinden alınmıştır.

Öğretim programları dinamik bir yapıya sahiptir. Zamanın ve günün şartları, dünyadaki gelişmeler, bilim ve teknolojiyle uyum, eğitim öğretim yaklaşımlarındaki değişimler gibi çok çeşitli sebeplerle programların incelenip değerlendirilmesi ve gerekli görüldüğünde de güncellenmesi zorunluluk arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "2023 Eğitim Vizyonu Belgesi"nde yer alan "İlkokul ve Ortaokullar Gelişimsel Açıdan Yeniden Yapılandırılacak" hedefinin altında

- İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilecektir.
- İlkokul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılacaktır.
- Ders çizelgeleri ilkokul ve ortaokul için ayrı düzenlenecektir.

faaliyetleri bu gelişimin bir göstergesidir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Özel Sayı/2019 ● Sayı: 1, (927-942)

TEMEL EĞİTİMDE DERS KİTABI YAZIM ÇALIŞMALARI (GÜNCELLENEN MÜFREDATA GÖRE VE ZORUNLU DERSLER BAĞLAMINDA)

Elif BAKAR[1], Can EKMEN[2], Serdar ARHAN[3]

1 Dr, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

2 Millî Eğitim Uzman Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

3 Şube Müdürü V., Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Giriş

Eğitim kurumlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi ve bu sayede hem yaşamsal hem de akademik bilgi ve becerilerle donatılması, öğrencilerin eğitim sürecinde çok çeşitli ve zengin etkinliklerle iç içe olması ile mümkün olabilmektedir. Bireylere bilgi, beceri, değer ve estetik kazandırılmasında Bakanlığımıza bağlı her derece ve türde olduğu gibi ilkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan derslerin de işleniş sürecinde içeriğin temel belirleyicisi, ilgili dersin öğretim programıdır. Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilerimize kazandırılması sürecinde önemli kaynaklar arasında ders kitapları bulunmaktadır. Kazanılacak bilgi ve becerilerin tamamlayıcısı olarak ders kitapları, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri de düşünüldüğünde bağımsız öğrenmelerin sağlanabileceği, konuların tekrarının istenilen zaman yapılabileceği ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği materyaller olarak düşünülebilir.

Öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanarak öğrencilerimize gönderilen ders kitapları ile amaçlanan, derslerin daha etkili bir şekilde işlenebilmesi, konuların detaylı bir şekilde ele alınması, ders içinde olduğu gibi ders dışında da istenilen zamanda tekrar etme olanağının oluşturulması, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan kendi öğrenme hızlarında öğrenebilmelerinin sağlanabilmesidir.

Bu bağlamda, eğitim öğretim faaliyetleri içinde önemli ve stratejik bir konuma sahip olduğu düşünülen ders kitaplarının hazırlık süreci de ayrı bir öneme sahip olup üzerinde her yönüyle titizlik durulması ve sürecin büyük bir hassasiyetle yürütülmesi gerekmektedir. Bu anlayışla gerçekleştirilen ve ilköğretim kurumlarında okutulmakta

olan zorunlu dersler için Temel Eğitim Genel Müdürlüğünde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili süreçler detaylarıyla açıklanmıştır.

1. Ders Kitabı Yazım Sürecinin Yasal Dayanakları

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilere yönelik eğitimle ilgili iş ve işlemleri gerçekleştirmektedir. Buna göre 10 Temmuz 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin Onuncu Bölümünde Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ve teşkilat yapısı belirlenmiştir. İlgili Kanun'un 304. maddesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün görevleri;

a) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik çalışmalar yapmak ve belirlenen politikaları uygulamak,

b) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,

c) İlköğretim öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddi yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek,

ç) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

olarak belirlenmiştir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 7. maddesinde ders kitaplarının hangi usullerle sağlanacağı belirlenmiş olup Yönetmelik'te;

a) Yazma; hizmet birimleri bu Yönetmelik hükümlerine aykırı olmamak kaydıyla Bakanlık personeli arasından oluşturduğu komisyonlar marifetiyle kitap yazabilir.

b) Sipariş; Bakanlık, komisyon, kurum veya kuruluşlara taslak ders kitabı yazdırabilir.

c) Satın alma; Bakanlık, okutulmasına ihtiyaç duyulması hâlinde, yurt içinde veya dışında yazılmış ya da tercüme edilmiş olan kitapları satın alma yoluyla temin edebilir.

ç) Özel kesimce hazırlama; yayınevleri bu Yönetmelik'te belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda taslak ders kitabı hazırlayabilir.

şeklinde yer almaktadır.

Diğer taraftan ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan ders kitapları ya da öğretim materyalleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan inceleme ve değerlendirme işlemleri sonucunda alınan Kurul kararlarında yer alan açıklamalar doğrultusunda hazırlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen mevzuat hükümlerinin tamamı bir bütün olarak ele alındığında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ana görevlerinden olan ders kitapları hazırlığının

Genel Müdürlük bünyesinde koordine edilen çalışmalar neticesinde başlatılması ve akademisyenler ile öğretmenlerden oluşan komisyonlar marifetiyle yürütülmesi söz konusudur.

2. Ders Kitabı Yazım Süreci

İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi uygulamalarına yönelik Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan nicel ve nitel araştırma sonuçlarıyla birlikte eğitim yöneticileri, maarif müfettişleri, özel okul temsilcileri, çeşitli sivil toplum kuruluşu temsilcileri, öğretmen, öğrenci ve velilerden de alınan görüş ve öneriler doğrultusunda ilkokul ve ortaokullarda uygulanan haftalık ders çizelgesi güncellenmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12 Eylül 2018 tarihli ve 123 sayılı Kurul Kararı doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Diğer taraftan Millî Eğitim Bakanlığı ve özellikle Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün yükümlülüklerinin bulunduğu çeşitli stratejik planlar ile eylem planları da dikkate alınarak eğitimde niteliği artırma çalışmaları kapsamında uygulanmakta olan eğitim ve öğretim programlarının; 21. yüzyıl becerilerini kapsayan, millî ve manevi değerleri benimseyen, yaşamla ilişkilendirilebilir sadelikte olmasına yönelik güncelleme çalışmaları tamamlanarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul ve ortaokul kademelerinde her dersin ilk uygulanmaya başlandığı sınıf düzeyinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıf düzeylerinde uygulanma kararı alınmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından güncellenen zorunlu derslerin öğretim programları aşağıda yer almaktadır:

- Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Matematik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Fen Bilimleri Dersi (3-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı,
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı,
- İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Müzik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Beden Eğitimi ve Oyun Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Teknoloji ve Tasarım Dersi (7-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- Trafik Güvenliği Dersi (4. Sınıf) Öğretim Programı,
- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5-6. Sınıflar) Öğretim Programı,
- İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi (4. Sınıf) Öğretim Programı.

2.1 Genel Müdürlük Bünyesinde Ders Kitabı Yazım Çalışmaları

Güncellenmiş olan öğretim programlarının Eylül 2017'de uygulanmaya başlanabilmesi için öğretim programlara uygun, içeriği zengin ve öğrencilerin severek kullanabilecekleri ders kitapları ilkokul ve ortaokul kademelerinde, her dersin ilk kez uygulanmaya başlandığı sınıf düzeylerinde uygulanmak üzere ivedilikle hazırlanmıştır. Hazırlık sürecinde yapılan çalışmalar ile gerçekleştirilen iş ve işlemler aşağıda açıklanmıştır:

2.1.1. Ders Kitabı Yazım Komisyonlarının Oluşturulması

Güncellenen öğretim programlarına uygun olarak ders kitabı hazırlık çalışmalarının başlatılacağına ve bu kapsamda ders kitaplarında komisyon üyesi olarak yer alabilecek öğretmenlerin belirleneceğine ilişkin olarak Ankara Valiliğine 22 Kasım 2016 tarihinde resmî yazı gönderilmiştir. Söz konusu yazı ile ders kitaplarında görev almak isteyen öğretmenlerin başvuru yapmalarını sağlayabilmek için resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenlere gerekli duyurunun yapılması, isteyen öğretmenlere Temel Eğitim Genel Müdürlüğü web sitesinde (http://tegm.meb.gov.tr/) yayınlanan ve yazı ekinde gönderilen Öz Geçmiş Formu'nun doldurulmasının sağlanması ve başvuruların değerlendirilmek üzere Genel Müdürlüğe yazıyla ve e-posta yoluyla bütün başvurularla birlikte ulaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Bahsi geçen başvurular sırasında öğretmenlerden deneyimlerine dayalı hizmet süreleri, mezuniyet alanları, lisans üstü eğitim durumları, yapmış oldukları akademik çalışmalar, mesleki gelişimlerine yönelik almış oldukları eğitimlere ilişkin bilgiler de istenilmiştir. Başvurular Genel Müdürlükte yapılan ve akademisyen bürokratlarla gerçekleştirilen mülakatlarla sonuçlandırılmış ve alan uzmanlarının yanı sıra ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, rehberlik, dil uzmanı gibi farklı alanlardaki tecrübeli öğretmenlerle ders kitabı yazım komisyonu oluşturulmuştur. Diğer taraftan öğretim programlarının güncellenmesi sırasında akademik bilgisi ve alan tecrübesiyle çalışmalara birebir katılıp öğretmenlere yönelik tanıtım ve bilgilendirme toplantılarında eğitim görevlisi olarak görev alan akademisyenler de ders kitabı yazım çalışmalarında editörlük yapmıştır. Söz konusu editörler arasında ülke genelindeki çeşitli üniversitelerin rektörleri, dekanları, ulusal veya uluslararası alanda isim yapmış üniversitelerin öğretim üyeleri de yer almıştır. Buna göre Genel Müdürlük bünyesinde oluşturulan komisyonlarla ilk olarak Türkçe 1, Türkçe 5, Hayat Bilgisi 1, İngilizce 2, İngilizce 5, Sosyal Bilgiler 4, Sosyal Bilgiler 5, Matematik 1, Matematik 5, Fen Bilimleri 3, Fen Bilimleri 5, Trafik Güvenliği 4, Müzik 1, Müzik 5 ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi 4 ders kitapları hazırlanmıştır.

2.1.2. Ders Kitabı Yazım Komisyonları Bilgilendirme ve Eğitim Toplantıları

Ders kitabı hazırlık çalışmalarında görev almak üzere oluşturulan komisyonlara 12 Ocak 2017 ve 20 Ocak 2017 tarihlerinde olmak üzere iki kere bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılarda ders kitabı hazırlık süreci ile öğretim programlarıyla ders

kitapları arasındaki ilişki, dikkat edilmesi gereken hususlar konularında komisyonlarda görev alan öğretmenlere ana hatlarıyla bilgilendirme yapılmıştır.

Bunun yanı sıra ders kitabı yazarları ile hazırlık sürecinde görev alan tüm uzmanlara 6–10 Şubat 2017 tarihlerinde Samsun ilinde eğitim verilmiştir. Bu kapsamda;

- Temel eğitimin felsefesi,
- Ders kitabı hazırlamada yeni yaklaşımlar,
- Eğitim ve estetik,
- Çocuk kitaplarında görsel tasarım ilkeleri,
- Çocuk kitaplarında kaliteli içerik ölçütleri,
- Edebiyatın ders kitaplarına etkisi,
- Yaratıcı yazarlık,
- Ders kitabı yazım sürecinde mevzuat,
- Program okuryazarlığı,
- Yeterlilikler çerçevesi,
- Ders kitabı yazımında ölçme ve değerlendirme

Konularında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, Temel Eğitim Genel Müdürü, Kurul Üyesi, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı gibi bürokratların yanında akademisyenlerden oluşan eğitim görevlilerince eğitim verilmiştir.

Ders kitaplarının hazırlık süreçleri sırasında ise değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme, görsel tasarım gibi alanlarda periyodik aralıklarla eğitimler verilmeye devam edilmiştir.

2.1.3. Hazırlanan Ders Kitaplarının İncelenme ve Onaylanma Süreci

Hazırlık çalışmaları tamamlanarak incelenmek üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilen ders kitapları Kurul bünyesinde görevli uzmanlar tarafından incelenmiştir. Hazırlanan her bir ders kitabı ilgili uzmanlar tarafından 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu başta olmak üzere ilgili mevzuat hükümleri ve özellikle MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde belirtilen ve aşağıda yer alan dört ölçüt açısından incelenip değerlendirilmiştir.

- İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
- İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
- İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
- Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından gelen dönütler doğrultusunda inceleme ve değerlendirme sürecinin ardından ders kitaplarının 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere bir yıllığına eğitim aracı olarak okutulmasına yönelik uygun kararları ilgili Kurul onayları ile birlikte açıklanmıştır.

2.1.4. Onaylanan Ders Kitaplarının Baskı ve Dağıtım Süreci

Hazırlık ve inceleme süreçleri tamamlanarak okutulması uygun görülen ders kitaplarının okullara ulaştırılması için gerekli iş ve işlemlerin yapılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gerekli resmî yazılar gönderilmiştir. Basım ve dağıtım işlemleri gerçekleştirilerek öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulan ders kitapları yoğun ve detaylı çalışmaların ardından ilkokul ve ortaokul kademelerinde her dersin ilk kez uygulanmaya başlandığı sınıf düzeylerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında ülke genelinde derse özgü tek ders kitabı olarak kullanılmıştır. Türkçe 1, Türkçe 5, Hayat Bilgisi 1, İngilizce 2, İngilizce 5, Sosyal Bilgiler 4, Sosyal Bilgiler 5, Matematik 1, Matematik 5, Fen Bilimleri 3, Fen Bilimleri 5, Trafik Güvenliği 4, Müzik 1, Müzik 5 ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi 4 olmak üzere toplamda 15 ders kitabı hazırlanmıştır. Görsel tasarımına ilişkin olarak profesyonel hizmet de temin edilerek görselleştirilen söz konusu ders kitapları güncellenen öğretim programlarına göre hazırlanan ilk örnek olması sebebiyle makale, bildiri, tez, proje vb. birçok akademik çalışmaya da konu olmuştur.

2.2. Genel Müdürlük Koordinesinde (İl Millî Eğitim Müdürlükleri Bünyesinde) Ders Kitabı Yazım Çalışmaları

21. yüzyıl yaşam becerileri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, değerler eğitimi gibi konular kapsamında sade ve yaşamla ilişkili olacak şekilde güncellenen ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulaması başlatılan zorunlu derslerin öğretim programlarına yönelik Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca izleme ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirildikten ve öğretim programlarında gerekli güncellemeler yapıldıktan sonra 2018 Ocak ayı içerisinde http://mufredat.meb.gov.tr internet sitesi üzerinden öğretim programları kamuoyu ile paylaşılmış olup söz konusu öğretim programları 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Güncellenen söz konusu programlar 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde uygulanmak üzere kabul edildiğinden ders kitaplarının tüm sınıflar düzeyinde yeniden yazılması ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda güncellenen öğretim programlarına uygun içeriği zengin ve öğrencilerin severek kullanabilecekleri şekilde ders kitapları hazırlık çalışmaları başlatılmıştır.

2.2.1. Ders Kitabı Hazırlık Komisyonlarının Oluşturulması

Öğrencilere ve öğretmenlere daha nitelikli ders kitabı sunma hedefi doğrultusunda farklı illerdeki öğretmenlerin de ders kitabı hazırlık sürecine katılmalarını sağla-

mak hem ders kitabı hazırlık sürecini hızlandırmak hem de alandan gelen öğretmenlerin katkı ve deneyimlerini ders kitabı hazırlık sürecine yansıtmak bağlamında önem arz etmiştir. Okullarda aktif şekilde görev yapan, eğitim öğretim sürecinin içinde uygulayıcı konumunda olan ve öğrencileri yakından tanıyan öğretmenlerin ders kitabı yazımında da aktif bir rol üstlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu anlayışla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere hazırlanması gereken ders kitaplarının yazım sürecinde bizzat okullarda görev yapan öğretmenlerden ve aynı zamanda alanla ilgili akademisyenlerden oluşan yaklaşık 600 kişiyle komisyonların kurulması amacıyla çalışmalar başlatılmıştır. İlk olarak 21 Haziran 2017 tarihli yazıyla 81 il Valiliğine bünyelerinde ders kitabı hazırlık çalışmalarının yapılıp yapılamayacağı ve ders kitabı hazırlığının yapılabileceğinin düşünülmesi durumunda hangi sınıf düzeyinde ve hangi derslerde ders kitaplarının hazırlanabileceği sorulmuştur. Buradaki amaç istekli ve deneyimli olan il millî eğitim müdürlüklerinin gönüllülük esasına göre çalışmalara dâhil edilmesini sağlamaktır. Buna göre Antalya, Aydın, Bolu, Bursa, Çankırı, Denizli, Erzurum, Isparta, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir, Konya, Malatya, Manisa, Mardin, Mersin, Muğla, Ordu, Samsun, Sivas, Tokat ve Uşak il millî eğitim müdürlükleri farklı alan ve sınıflarda ders kitapları hazırlayabileceklerini belirtmiştir. Böylece 24 farklı ilde 8 ayrı alanda (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Müzik) 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde, 59 ders kitabının hazırlanmasına yönelik planlama başlatılmıştır. Bahsi geçen ders kitaplarının hazırlığında görev alan öğretmen ve akademisyenler Valilikler tarafından belirlenmiştir. Bu belirleme sırasında ders kitaplarını hazırlayacak öğretmenler ile editörlerin MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin Tanımlar başlığı altında yer alan özelliklere uygun kişiler arasından alanında deneyimli, akademik çalışmalara yatkın, mesleki anlamda gelişmişlik ilkesini aldığı eğitimlerle belgelendiren kişiler arasından seçilmesi için büyük bir hassasiyet gösterilmiştir.

Bahse konu illerde yazılan ders kitaplarının illere göre alan ve sınıf dağılımı aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ders Kitabı Yazan İller ve Yazdığı Ders Kitapları

İl Adı	Kitap Adedi	Yazılan Ders Kitaplarının Adı					
Antalya	3	Matematik 8	İngilizce 8*	Müzik 6			
Aydın	1	İngilizce 7					
Bolu	2	Hayat Bilgisi 3	Matematik 3				
Bursa	4	Matematik 2	Matematik 3	Matematik 4*	Fen Bilimleri 4*		
Çankırı	2	İngilizce 3	Müzik 2				
Denizli	3	Matematik 7	Fen Bilimleri 6	Müzik 6			
Erzurum	1	Müzik 7					
Isparta	1	Türkçe 7					
İstanbul	3	Hayat Bilgisi 2	Hayat Bilgisi 3	Türkçe 2			
İzmir	6	Türkçe 3	Türkçe 4*	Müzik 2	Müzik 3	Müzik 4*	İngilizce 3
Kayseri	2	Sosyal Bilgiler 6	Sosyal Bilgiler 7				
Kırıkkale	1	Fen Bilimleri 7					
Kırşehir	3	Matematik 6	Matematik 7	Matematik 8			
Konya	5	Sosyal Bilgiler 6	Sosyal Bilgiler 7	Matematik 6	Fen Bilimleri 6	Fen Bilimleri 8*	
Malatya	4	Türkçe 3	Türkçe 8	Sosyal Bilgiler 7	İngilizce 7		
Manisa	3	Hayat Bilgisi 2	Türkçe 2	Matematik 2			
Mardin	1	Müzik 3					
Mersin	1	İngilizce 3					
Muğla	3	Matematik 7	İngilizce 4*	İngilizce 6			
Ordu	5	Türkçe 6	Türkçe 7	Türkçe 8	Müzik 7	Müzik 8*	
Samsun	1	Fen Bilimleri 7					
Sivas	1	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8					
Tokat	1	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8					
Uşak	2	Türkçe 6	İngilizce 6				
24 İl	**59 Kitap**						

*Yalnızca bir ilde yazılan kitapları göstermektedir.

Tablo 1'de görüleceği üzere İngilizce 8, Matematik 4, Fen bilimleri 4 ve 8, Müzik 4 ve 8, Türkçe 4 ders kitapları yalnızca bir ilde hazırlanmaktayken, diğer ders kitapları birden fazla ilde hazırlanmaktadır. Bu belirlemede illerin tekliflerinin tamamı dikkate alınmış ve birden fazla ilde aynı alan ve sınıfta ders kitabı hazırlanmasıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlayan nitelikli ders kitaplarının kullanıma sunulması amaçlanmıştır.

2.2.2. Ders Kitabı Yazım Komisyonlarına Verilen Yazarlık Eğitimi

Ders kitabı yazım komisyonlarında yer alan öğretmen, akademisyen ve illerdeki yöneticilere yönelik;

- Temel eğitimin felsefesi,
- Program okuryazarlığı,
- Yeterlilikler çerçevesi,
- Ders kitabı yazımında değerler eğitimi nasıl olmalı,
- Ders kitabı yazımı ve rehberlik,
- Ders kitabı yazımında ölçme ve değerlendirme,
- Ders kitabı yazım sürecinde mevzuat,
- Ders kitabı yazım komisyonlarının panel süreci,
- Elektronik Kontrol Sistemi'nin tanıtımı,
- Ders kitabı yazımı ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluk

konularında 20-22 Eylül 2017 ve 25-27 Eylül 2017 tarihlerinde İstanbul ilinde eğitimler verilmiştir. Söz konusu eğitimler; Temel Eğitim Genel Müdürü, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı gibi bürokratların yanında akademisyenlerden ve uzmanlardan oluşan eğitim görevlileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.2.3. Ders Kitapları İyileştirme ve Geliştirme Komisyonunun Oluşturulması

Öğrencilere zamanında ve nitelikli olarak ders kitaplarının ulaştırılması açısından kritik bir öneme sahip olması nedeniyle Ankara ilinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde öğretmenler görevlendirilerek ders kitaplarının illerdeki hazırlık süreci birebir takibe alınmıştır. Bunun için kitapların hazırlandığı alanlarda, alan uzmanı, görsel tasarım, rehberlik, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile dil alanında daha önce Temel Eğitim Genel Müdürlüğü için ders kitabı hazırlık çalışmalarında görev almış olan ve ders kitapları ülke genelinde okutulan 39 öğretmen Genel Müdürlük bünyesinde görevlendirilmiştir. Çeşitli konularda ve özellikle de ders kitaplarındaki görsel ögeler ve tasarım konularında eğitim alan Ders Kitapları İyileştirme ve Geliştirme Komisyonu çalışmalarıyla bu süreçte ders kitabı hazırlık sürecinde illere

rehberlik etmek, kitapların e-müfredat üzerinden Kitap İnceleme Sistemi'ne girişlerinden önce ön incelemeye alınmasını sağlamak, ders kitaplarıyla birlikte hazırlanarak dinleme metinlerinin seslendirme CD'leri gibi EBA Sistemi'ne yüklenecek elektronik materyallerin hazırlanması sürecine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Görevlendirilen öğretmenler alanları bazında illerde yazılan ders kitaplarının her birini ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Sayfa sayfa incelenen kitaplara yönelik raporlar oluşturulmuş ve bu raporlar elektronik ortamda ders kitabı yazan komisyonlarla paylaşılmıştır. 24 ilde bulunan yazım komisyonlarının oluşturduğu ders kitaplarının, inceleme yapmak üzere görevlendirilmiş her bir öğretmen tarafından değerlendirilerek yazarlara verilecek dönütlerle ders kitaplarının hatasız ve nitelikli bir şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. Bu süreçte inceleme için görevlendirilen öğretmenlere de çeşitli alanlarda uzman kişilerce çalışmanın başlangıcında belirli aralıklarla farklı konularda eğitimler verilmiştir. Söz konusu eğitimlere yönelik bilgiler aşağıda yer alan Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Öğretim Materyalleri İyileştirme ve Geliştirme Komisyonu için Verilen Eğitimler

Eğitim İçeriği	Eğitim Tarihi
Ders Kitabı Hazırlık ve İnceleme Süreci Programlarda Değerler Eğitimi ve Temel Beceriler	28 Eylül 2017
Ders Kitabı İnceleme Süreci Panel Sistemi	5 Ekim 2017
Ders Kitapları Hazırlık ve Kullanım Felsefesi	10 Ekim 2017
Ders Kitaplarının Görsellerinde Dikkat Edilmesi Gerekenler	2 Kasım 2017
Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme	8 Kasım 2017
Ders Kitaplarında İş Güvenliği	15 Kasım 2017

2.2.4. Ders Kitabı Hazırlayan İllere Çalışma Ziyaretleri

İllerde hazırlık süreci devam eden ders kitaplarının hazırlık çalışmalarının verimli bir şekilde ve zamanında tamamlanabilmesi, olabilecek aksaklıkların giderilmesi ve gerekli önlemlerin alınabilmesi için ders kitabı yazımının yapıldığı illere 2017 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında çalışma ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan il çalışma ziyaretleriyle komisyon çalışmalarını yerinde gözlemlemek, sorunları tespit etmek, komisyonların sağlıklı bir yol haritası ile çalışmalara devam edebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde *Ders Kitapları İyileştirme ve Geliştirme Komisyonu üyeleri tarafından* yapılan *periyodik* ziyaretler sonucunda ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmış olup kitapların takibinden sorumlu olan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü personeli ile yeni bir planlama daha yapılarak Tablo 3'te yer alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. İl Çalışma Ziyareti Planı

İLLER	ALAN VE SINIF						ZİYARET TARİHİ
Antalya	Matematik 8	İngilizce 8	Müzik 6				13.10.2017
Aydın	İngilizce 7						10.11.2017
Bolu	Hayat Bilgisi 3	Matematik 3					10.11.2017
Bursa	Matematik 2	Matematik 3	Matematik 4	Fen Bilimleri 4			03.11.2017
Çankırı	İngilizce 3	Müzik 2					20.10.2017
Denizli	Matematik 7	Fen Bilimleri 6	Müzik 6				20.10.2017
Erzurum	Müzik 7						06.10.2017
Isparta	Türkçe 7						17.11.2017
İstanbul	Hayat Bilgisi 2	Hayat Bilgisi 3	Türkçe 2				24.11.2017
İzmir	Türkçe 3	Türkçe 4	Müzik 2	Müzik 3	Müzik 4	İngilizce 4	15.12.2017
Kayseri	Sosyal Bilgiler 6	Sosyal Bilgiler 7					10.11.2017
Kırıkkale	Fen Bilimleri 7						13.10.2017
Kırşehir	Matematik 6	Matematik 7	Matematik 8				06.10.2017
Konya	Sosyal Bilgiler 6	Sosyal Bilgiler 7	Matematik 6	Fen Bilimleri 6	Fen Bilimleri 8		08.12.2017
Malatya	Türkçe 3	Türkçe 8	Sosyal Bilgiler 7	İngilizce 7			03.11.2017
Manisa	Hayat Bilgisi 2	Türkçe 2	Matematik 2				27.10.2017
Mardin	Müzik 3						03.11.2017
Mersin	İngilizce 3						17.11.2017
Muğla	Matematik 7	İngilizce 4	İngilizce 6				15.12.2017
Ordu	Türkçe 6	Türkçe 7	Türkçe 8	Müzik 7	Müzik 8		08.12.2017
Samsun	Fen Bilimleri 7						08.12.2017
Sivas	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8						24.11.2017
Tokat	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8						27.10.2017
Uşak	Türkçe 6	İngilizce 6					13.10.2017

Gerçekleştirilen il çalışma ziyaretlerinde öncelikle ders kitabı hazırlık komisyonunun bağlı bulunduğu idari amirden (il millî eğitim müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürü ve koordinatörden) bilgi alınmış, komisyonlar çalışma yerinde ziyaret edilerek varsa soruları cevaplandırılmış ve tespit edilen eksiklerin giderilmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Her bir ziyaret sonrasında Genel Müdürlük personelince rapor hazırlanmıştır.

Eğitim ve bilgilendirme, rehberlik, süreç yönetimi, kalite kontrolü bağlamında gerekli tüm tedbirler için yüzlerce yazara olduğu gibi illerde bu işten sorumlu olan şube müdürü veya il millî eğitim müdür yardımcısı ile il millî eğitim müdürlerine de ders kitabı yazım sürecinde mevzuat, panel süreci, Elektronik Kontrol Sistemi ve özellikle de mevzuat başlığının altında ders kitabı yazımında dikkat edilecek hususlar konularında eğitim verilmiş, bilgilendirme yapılmış ve ayrıca Temel Eğitim Genel Müdürlüğü personelinden (uzman ve öğretmenleri) ayrı olarak daire başkanları ile Millî Eğitim Bakanlığı müsteşar yardımcıları aracılığıyla sürekli uzaktan (elektronik ortamda) ve aynı zamanda yerinde, çalışmalar birebir takip edilmiştir.

2.2.5. Ders Kitabı Hazırlık Çalışmaları

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının e-Müfredat Kitap İnceleme Sistemi'ne girişleri 16 Ocak 2018 tarihinde yapılacak şekilde hazırlıklar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yazarlık eğitimi, donanım desteği, kitapların incelenmesi, il çalışma ziyaretleri gibi çok çeşitli çalışmalarla sürecin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi sağlanmış, ders kitaplarının zamanında hazırlanması temin edilmiştir. Bunun için hazırlık süreci devam eden ders kitaplarının Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde görevlendirilen öğretmenlerce Panel Sistemi öncesindeki ön incelemesi devam ederken illerde görevlendirilen editör, yazar ve diğer alan uzmanlarıyla birlikte de değerlendirilerek son şeklinin verilmesi amacıyla 15 Ocak - 7 Şubat 2018 tarihleri arasında 7 grup hâlinde yüz yüze çalışmalar yapılmıştır. Bu sayede yapılan inceleme çalışmaları neticesinde ders kitaplarında düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken noktalar birlikte değerlendirilmiş ve taslak ders kitaplarına son hâlleri verilmiştir.

2.2.6. Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Onaylanması

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin ilgili hükümleri doğrultusunda 10-28 Şubat 2018 tarihlerinde taslak ders kitapları için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının e-müfredat üzerinden Kitap İnceleme Sistemi'ne giriş işlemleri için gerekli bilgi ve belgeler tamamlanmış ve sonuçta 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulması planlanan toplamda 24.368 sayfadan oluşan 137 adet, 95 çeşit ders kitabının incelenmek üzere Sistem'e girişi yapılmıştır.

Taslak ders kitaplarının Sistem'e giriş işlemleri öncesinde;

- Tüm taslak ders kitapları Kitap İnceleme Sistemi'ne sayfa sayfa yüklendiğinden kitaplara ait PDF dosyalarının tüm sayfaları JPEG formatına dönüştürülmüştür.
- Türkçe ve İngilizce taslak ders kitaplarına ait dinleme metinlerinin seslendirme çalışmaları yapılmıştır.
- Türkçe ve İngilizce taslak ders kitaplarına ait izleme videoları hazırlanmıştır.
- Başvuru dilekçesi, Ders kitabının hazırlanmasında görev alanlara dair beyan,

taslak ders kitabının hazırlanmasında görev alanların öz geçmişleri ve diplomaları, değerler beyan tablosu, temel yetkinlikler beyan tablosu, Türkçe derslerine ait orijinal metin kaynakça dosyaları ile komisyon üyelerine ait SGK hizmet dökümleri

Kitap İnceleme Sistemi'ne yüklenmek ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına elden teslim edilmek üzere hazırlanmıştır.

Taslak ders kitaplarının Sistem'e giriş işlemleri sırasında;

- Kitaplara ait JPEG dosyaları Kitap İnceleme Sistemi'ne tek tek girilmiştir (Giriş yapılan toplam sayfa sayısı 24.368'dir.).
- JPEG sayfalarında yer alan kazanımlar Sistem'e her bir sayfa için olmak üzere tek tek işlenmiştir.
- JPEG sayfalarının ve kazanımların doğru girişlerinin yapılıp yapılmadığının kontrolü farklı kişiler tarafından çapraz kontrollerle gerçekleştirilmiştir.
- Türkçe ve İngilizce kitaplarına ait ek dokümanlar Sistem'e yüklenmiştir.
- Başvuru dilekçesi, ders kitabının hazırlanmasında görev alanlara dair beyan, taslak ders kitabının hazırlanmasında görev alanların öz geçmişleri ve diplomaları, değerler beyan tablosu, temel yetkinlikler beyan tablosu ile Türkçe derslerine ait orijinal metin kaynakça dosyaları Sistem'e yüklenmiştir.

Taslak ders kitaplarının Sistem'e giriş işlemleri sonrasında ise;

- Kitap İnceleme Sistemi'ne girişleri yapılan taslak ders kitaplarının elden teslim edilebilmesi için basılı nüshalarından oluşan dosyalar hazırlanmıştır.
- Sistem'e girişi yapılan tüm ek dokümanlar ve belgeler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına elden teslim edilmiştir.

2.3. Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Dikkat Edilen Hususlar

Ders kitapları hazırlık sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde belirtilen hükümlere uygun ders kitaplarının hazırlanmasında;

- Anayasa'da ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nda açıkça hükme bağlanmış eşitlik ilkesi gözetilerek temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sergilenmiştir.
- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2'nci maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınmıştır.

- Konuların işlenişinde veya örneklerde, insanların betimlenmesi ve olayların sunulmasında, toplumsal eşitlik ve özgürlük ilkeleri gözetilmiştir.
- Bireylerin hak ve özgürlüklerini ihlal edecek unsurlar bulunmamasına özen gösterilmiştir.
- Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkek dağılımı açısından makul bir denge gözetilmiş, kadın erkek temsilinde isnat, ön yargı, kalıp yargı vb. bulunmamasına özen gösterilmiştir.
- İçerikteki unsurlarda toplumun değer yargıları, giyim ve hayat tarzı gerçekliğe uygun olarak yansıtılmasına dikkat edilmiştir.
- İçerikte çoğulculuk ilkesi gözetilmiştir.
- Toplumun bir kesimini, siyasi görüşünü veya düşünce biçimini küçük düşüren yahut ön yargı oluşturabilecek anlatımlara yer verilmemesi sağlanmıştır.
- İçerikte farklı etnik yapılara dair olumsuz genellemelerin; bireylere ve topluluklara yönelik aşağılayıcı, aşırı yüceltici vb. uç ifadelerin; bireysel, sosyal, mesleki kimlikleri ve kişilikleri küçültücü ifade veya imaların; toplumsal barış ve anlayışı bozacak veya bunlara zarar verecek ifade veya imaların bulunmamasına özen gösterilmiştir.
- İçerikte; eşitlik, din ve vicdan hürriyeti, düşünce ve ifade özgürlüğü, adalet, toplumsal barış ve insan hakları gözetilmiştir.
- İçerikte; ırk, renk, dil, din, siyasal tercih, etnik köken, mülkiyet veya başka herhangi bir ayrım gözetilmeksizin evrensel insan haklarının herkes için geçerli olduğu ilkesi esas alınmıştır.
- İçeriğin toplumsal hassasiyetlere duyarlı, toplumun tüm katmanlarına hitap eder nitelikte hazırlanması sağlanmıştır.
- İçeriğin rol, statü ve kuşaklar arası çatışma oluşturmayacak mahiyette olmasına özen gösterilmiştir.
- İçerikte müstehcen ve öğrencilerin maneviyatına muzır olabilecek mesajların açık veya örtük biçimde bulunmamasına; terör örgütleri ile irtibatlı ve iltisaklı herhangi bir görsel veya yazılı öge, ifade yahut ima bulunmamasına; tasarım ögelerinde öğrenciler için muzır tesirde bulunacak korku, şiddet, hakaret, aşağılama; cinsel içerikli öge, mesaj ve ima gibi unsurlar yer almamasına; olumsuz örnek oluşturabilecek görsel ögelere yer verilmemesine; içerikte kişileri, meslek gruplarını, toplulukları vb. aşağılayıcı, dışlayıcı, etiketleyici ifadeler bulunmamasına özen gösterilmiştir.
- İçerikte herhangi bir kişi, kurum, ürün, organizasyon lehine veya aleyhine reklam unsuruna yer verilmemesine; tasarımda kullanılan ögelerin haksız re-

kabete yol açabilecek lehte veya aleyhte reklam yahut manipülasyon unsuru taşımamasına, ticari bir tercih ve yönlendirme içermemesine dikkat edilmiştir.

Diğer taraftan içeriğin bilimsel olarak yeterliliği konusuna da ayrı bir önem verilmiş, bu doğrultuda içeriğin hazırlanmasında;

- Açık ve anlaşılır olması,
- Anlam belirsizliği olmaması,
- Etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olması,
- Gereksiz tekrarlardan kaçınılması,
- İçerikte genel geçer ve güncel olan bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılması,
- İçeriğin doğru, geçerli ve güvenilir kaynaklara dayandırılması,
- Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmemesi,
- İçerikte genel geçer bilgilere yer verilmesi,
- İçeriğin kitap yazarının kişisel yorum ve görüşünü içermemesi,
- İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmaması,
- İçerikte kullanılan verilerin doğru, eksiksiz ve güncel olması,
- İçerikte ulusal veya uluslararası düzeyde güvenilirliği genel olarak kabul edilen kaynak ve kurumlarca sağlanan istatistiki verilerin kullanılması,
- İçerikte kullanılan etkinliklerin basamaklarında ve kurgusunda hata olmaması,
- Hatalı genellemelerin yapılmaması,
- Kavram yanılgısına yol açabilecek bilgi ve ifadelerin bulunmaması,
- İçerikte konunun özelliğine uygun terminoloji kullanılması,
- İçerikte çelişkili ifadelerin bulunmaması,
- Görsel tasarım ve içerikte kullanılan görsellerin bilimsel açıdan hata içermemesi,
- İçerikte kullanılan görsel ögelerin tamamının aslına uygun ve hatasız olması,
- İçerikte kullanılan yönergelerin açık ve anlaşılır olması,
- Öğrencilerin seviyelerine uygun ve söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik bir dil kullanılması,

- Alana ait özel isim, terim, simge, noktalama işaretleri gibi unsurların doğru yazılması,
- Alınan bilginin kaynağının tam ve doğru olarak belirtilmesi,
- Seçilen kaynakların geçerli ve güvenilir olması,

esas alınan ilkelerdir.

Yukarıda ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılan süreç ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokullarda) okutulmakta olan zorunlu derslerde kullanılacak ders kitaplarıyla ilişkili olup ortaokullarda uygulanmakta olan seçmeli derslerin ders kitapları için benzer yol izlenmekle birlikte derslerin çeşitliliği de göz önünde bulundurularak farklı yol ve yöntemler de kullanılabilmektedir. Bu çalışmalar arasında Adalet Bakanlığı, RTÜK gibi kamu kurumlarıyla yapılan iş birliği anlaşmaları, üniversitelerle yapılan protokoller, sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan hibe sözleşmeleri (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından onay alınmak şartıyla) gibi çok çeşitli temin yollarıyla öğrencilere sunulan ders kitaplarının zengin bir içerik ve tasarıma sahip olması sağlanmaktadır.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı alsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılar; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır olmalı ve ifade bozukluğu içermemelidir. Yazım ve noktalamada güncel kuralların yer aldığı "Türk Dil Kurumu Yazım Klavuzu" esas alınmalıdır.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırıcının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştı**ğı kurum**, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of cons- ciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,

2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5. Contributions, if there are, must be acknowledged,

6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.